

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ  
MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT  
DEPARTEMENT FÜR MEDIZIN

In Zusammenarbeit mit der  
EIDGENÖSSISCHEN HOCHSCHULE FÜR SPORT MAGGLINGEN

*Gleitschirmgrundkurs und emotionale Selbstwirksamkeitserwartung bei  
Jugendlichen; eine quantitative und qualitative Analyse*

Abschlussarbeit zur Erlangung des Masters in Bewegungs- und  
Sportwissenschaften  
Option Unterricht

Referent und Betreuer: Prof. Dr. André GOGOLL

Co- Referent und Betreuer: Dr. Eric JEISY

*Manuel Widmer*

*Matrikel- Nr.: 09-123-050*

*Bern, September 2015*



## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Masterarbeit behandelt den Einfluss eines Gleitschirmgrundkurses bei Jugendlichen auf die emotionale Selbstwirksamkeit. Dabei wurde eine Einordnung der verschiedenen Disziplinen des Gleitschirmsports in die Begriffe Wagnis, Erlebnis, Abenteuer und Risiko durchgeführt. Zwei Jugendlichen füllten kurz vor dem Beginn des Kurses und kurz danach den Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeit von Schmitz und von Salisch (2002) aus. Zudem wurde ein Interview mit dem Fluglehrer des Jugendheims, welches in ihrer erlebnispädagogischen Tätigkeit auch Gleitschirmfliegen im Programm hat, zu dem Thema emotionale Selbstwirksamkeit und Gleitschirmgrundkurs durchgeführt.

Das Ziel der Masterarbeit ist es unter anderem herauszufinden, ob ein viertägiges Gleitschirmtraining die emotionale Selbstwirksamkeit bei den 15- und 16- Jährigen Jungen positiv beeinflusst. Eine Kontrollgruppe von sieben Jugendlichen, die nicht an der Intervention teilnahmen, füllte die Fragebögen zu denselben Zeitpunkten wie die Experimentalgruppe aus. Für die Auswertung wurde u.a. mit den Werten des ersten sowie des zweiten Messzeitpunktes der Experimentalgruppe ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Zudem fließen die Ergebnisse des Interviews in die Analyse dieser Thematik mit ein.

Der Gleitschirmgrundkurs hat keine positiven Effekte auf die emotionale Selbstwirksamkeit bei den zwei Jugendlichen. Dabei ist anzumerken, dass eine Stichprobe von zwei Probanden zu klein ist, um überhaupt statistisch relevante Aussagen zu machen. Die Resultate des Interviews liefern einzelne Hinweise auf einen Zusammenhang von emotionaler Selbstwirksamkeit und einem Gleitschirmgrundkurs. Die qualitative Durchführung mit einer Person lässt natürlich keine Generalisierungen zu. Für eine weitere Behandlung dieses Themas wären Untersuchungen mit einer grösseren Stichprobenanzahl über eine längere Zeitspanne notwendig.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>1</b>
<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>2</b>
<b>Verwendete Abkürzungen.....</b>	<b>4</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>4</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>4</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Theorie.....</b>	<b>6</b>
2.1 Einführung in das Wagnis .....	6
2.1.1 Wagnis, Risiko, Abenteuer und Erlebnis.....	6
2.1.2 Bedürfnis zum sportlichen Wagnis.....	10
2.2 Gleitschirm.....	11
2.2.1 Flugpraxis.....	12
2.2.2 Sicherheit .....	13
2.2.3 Ausbildung in der Schweiz.....	15
2.2.4 Gleitschirmfliegen als Wagnis, Erlebnis, Risiko, Abenteuer .....	16
2.3 Einführung in die Erlebnispädagogik.....	18
2.3.1 aktuelle Situation der Erlebnispädagogik .....	18
2.3.2 theoretische Grundlagen .....	20
2.3.3 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik.....	21
2.4 Selbstwirksamkeitserwartung.....	24
2.4.1 Vom Selbstkonzept zur Selbstwirksamkeitserwartung .....	24
2.4.2 Einfluss des Wagnisses auf die emotionale Selbstwirksamkeitserwartung .....	36
2.4.3 Einfluss der Erlebnispädagogik auf die emotionale Selbstwirksamkeitserwartung	36
2.5 Ziel und Fragestellung.....	37
<b>3 Methoden.....</b>	<b>38</b>
3.1 Untersuchungsdesign .....	38
3.2 Untersuchungsteilnehmer .....	39
3.3 Untersuchungsverfahren.....	40

3.4 Untersuchungsdurchführung .....	41
3.5 Untersuchungsauswertung .....	42
<b>4 Darstellung und Interpretation der Resultate .....</b>	<b>43</b>
4.1 Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung .....	43
4.2 offene Fragen an die Teilnehmer .....	46
4.3 Auswertung Interview .....	46
4.4 Fazit .....	51
<b>5 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick .....</b>	<b>53</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>57</b>
<b>Anhang A: Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung .....</b>	<b>61</b>
<b>Anhang B: Items des Fragebogens anhand von Kategorien geordnet .....</b>	<b>63</b>
<b>Anhang C: Interviewleitfaden Fluglehrer .....</b>	<b>65</b>
<b>Anhang D: Transkription Interview Fluglehrer .....</b>	<b>66</b>
<b>Anhang E: Kategorienbildung Interview .....</b>	<b>74</b>
<b>Danksagung .....</b>	<b>77</b>
<b>Persönliche Erklärung .....</b>	<b>77</b>
<b>Urheberrechtserklärung .....</b>	<b>77</b>

## **Formale Anerkennung**

In dieser Masterarbeit wurde Wert darauf gelegt in ausgeglichener Weise entweder von Sportlerinnen oder Sportlern oder von Pilotinnen oder Piloten usw. zu sprechen. Das andere Geschlecht ist bei einer jeweiligen Bezeichnung immer mit eingeschlossen, sofern nicht von einer realen Person gesprochen wird. Zudem wurden manchmal auch beide Geschlechter gleichzeitig erwähnt.

## Verwendete Abkürzungen

MW	Mittelwert
SD	Standardabweichung
SHV	Schweizerischer Hänggleiterverband

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Ausbildungskontrollblatt Gleitschirm (SHV, 2009, S. 6)</i>	15
<i>Abbildung 2: Selbstkonzeptmodell in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, zitiert nach Stiller und Alfermann, 2005, S. 120)</i>	25
<i>Abbildung 3: Untersuchungsdesign der Studie</i>	38
<i>Abbildung 4: Mittelwerte Pre- und Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe</i>	44
<i>Abbildung 5: Mittelwerte der Interventionsgruppe zu den acht Kategorien Pre- und Posttest</i>	44

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Erlebnispädagogische Programmtypen/Arbeitsfelder, Ziele und Zielgruppen (aus Paffrath, 2013, S. 20)</i>	19
<i>Tabelle 2: Die acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz (modifiziert nach Saarni, 2002, S. 13)</i>	34
<i>Tabelle 3: Übersicht der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe</i>	39
<i>Tabelle 4: Reihenfolge Fragebogen im Bezug zu Kategorien</i>	40
<i>Tabelle 5: Deskriptive Statistiken: Gesamtwerte emotionale Selbstwirksamkeit</i>	43
<i>Tabelle 6: Deskriptive Statistiken: Kategorien emotionale Selbstwirksamkeit Interventionsgruppe</i>	45
:	

# 1 Einleitung

Sportliche Aktivitäten können viele Emotionen auslösen. Sei es in einem Wettkampf, wo ein Athlet sich nach einer Niederlage emotional auf den nächsten Lauf einstimmen muss. Oder bei einer Verletzung, nach welcher ein langer Aufbauprozess durchlaufen werden muss. In solchen Situationen ist es für eine Person von Vorteil, mit der Überzeugung zu leben, dass diese schwierigen oder neuen Anforderungssituationen mit Hilfe eigener Kompetenzen bewältigt werden können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Rede ist von der Selbstwirksamkeitserwartung, welche im Fokus der zugrundeliegenden Arbeit ist. Die Aufgaben, die in den geschilderten Beispielen bewältigt werden müssen, benötigen einen Schwierigkeitsgrad, bei welchem Handlungsprozesse der Ausdauer und Anstrengung erforderlich für die Bewerkstelligung der Aufgaben sind. Die Selbstwirksamkeitserwartung spielt bei selbstregulativen Zielerreichungsprozessen eine starke motivationale, wie auch volitionale Rolle. Eine positive Selbstwirksamkeit ist grundsätzlich für eine kompetente Selbstregulation verantwortlich (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Sie stärkt die Persönlichkeit eines Menschen. Zudem ist eine hohe Selbstwirksamkeit bei der erfolgreichen Bewältigung von Lebenssituationen von grosser Bedeutung. Dies zeigt sich anhand mehrerer Studien (Epel, Bandura & Zimbardo, 1999; Schwarzer & Jerusalem, 1994). Die emotionale Selbstwirksamkeit wird benötigt, um emotionale Fähigkeiten und emotionales Wissen in die Tat umzusetzen. Sie ist die Grundlage für eine kompetente Selbstregulation in jeder Situation, in der Emotionen hervorgerufen werden (Schmitz & von Salisch, 2002). Der Wagnissport scheint eine gute Plattform zu bieten, die Selbstwirksamkeit zu fördern, wie die Studie von Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011) zeigt. Die Resultate der Studie zeigten auf, dass sich wagnisorientierter Schulsportunterricht positiv auf das emotionale Selbstkonzept auswirkt. Die emotionale Selbstwirksamkeit wird dabei als wichtiger Baustein des emotionalen Selbstkonzepts betrachtet. Wagnissport wird nach Neumann (1999) als eine freiwillig gewählte Tätigkeit betrachtet, bei der sich der Sportler in eine situative Unsicherheit begibt. Der Ausgang des Wagnisses hängt dabei primär von den Fähigkeiten des Sportlers oder der Sportlerin ab. Die Person selbst ist hauptsächlich von den negativen oder positiven Folgen betroffen und nur nebenbei die Umgebung.

Da der Mensch beim Ausüben von Wagnissport mit verschiedenen Emotionen konfrontiert sein kann und diese unter Umständen regulieren muss (z.B. Angst oder Zweifel), scheint es sinnvoll, den Einfluss von Gleitschirmfliegen auf die emotionale Selbstwirksamkeit zu untersuchen. Die folgende Arbeit widmet sich daher diesem Thema.

## **2 Theorie**

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Aspekte des zu behandelnden Themas untersucht, eingeordnet und teils reflektiert.

### **2.1 Einführung in das Wagnis**

Nach Neumann (1999) scheint unsere Gesellschaft seit einiger Zeit im Kontext von Erlebnis und Risiko zu stehen. Als Ausdruck dieser Entwicklung wird diese Gesellschaft von Beck (2012) als Risikogesellschaft und von Schulze (2005) als Erlebnisgesellschaft bezeichnet. Im gesellschaftlichen Teilbereich Sport gewinnen zunehmend Sportarten an Bedeutung, die mit einem gewissen Nervenkitzel verbunden sind. Kanuten, Taucherinnen, Surfer, Mountainbikerinnen oder Gleitschirmfliegerinnen suchen Herausforderungen, die sich in der Natur abspielen. Es kündigt sich daher anscheinend eine zunehmende Nachfrage nach spannenden und riskanten sportlichen Aktivitäten an. Diese sportlichen Aktivitäten werden mit den Begriffen Wagnis, Risiko, Abenteuer oder Erlebnis umschrieben, wobei diese Begrifflichkeiten teilweise keiner Abgrenzung voneinander unterzogen werden. Diese wird im nächsten Unterkapitel beschrieben.

#### **2.1.1 Wagnis, Risiko, Abenteuer und Erlebnis**

Die Begriffe Wagnis, Risiko, Abenteuer und Erlebnis werden im üblichen Sprachgebrauch kaum oder gar nicht unterschieden. Der Duden bezeichnet diese Begriffe als Synonyme. Die Begriffe werden von verschiedenen Autoren im konkreten Sprachgebrauch differenziert. Trotzdem ist eine klare Definition der Begriffe nur unzulänglich realisierbar. Daher werden in den folgenden Kapiteln lediglich die von verschiedenen Autoren ausgearbeiteten spezifischen Merkmale dieser Begriffe zusammengetragen.

##### **2.1.1.1 Wagnis**

Schleske (1977) verbindet das Wort Wagnis mit dem Neuen, Unbekannten, mit Gefahr und den sich aus diesen Begriffen resultierenden persönlichen Empfindungen der Unsicherheit, Gespanntheit und Angst. Diese Empfindungen gilt es zu überwinden und durch situationsgerechte Handlungen und Entscheidungen zu bewältigen.

Neumann (1999) spricht davon, dass sich die Sportlerin beim Wagnis freiwillig in eine situationelle Unsicherheit begibt. Dabei ist der Ausgang des Ereignisses vor allem von den Fähigkeiten des Akteurs abhängig. Der Sportler ist von den positiven oder negativen Folgen



in erster Linie selbst betroffen. Die Umwelt betrifft es nur sekundär. Individuelle Aspekte werden mit dieser Differenzierung enger in die erzieherische Untersuchung eingebunden. Da der Mensch durch das sportliche Wagnis persönlich herausgefordert wird, gewinnt dieses pädagogisch an Bedeutung, weil das Wagnis relevante selbstwertdienliche Erfahrungen beinhaltet, welche aus der Abfolge der leiblichen Aktivität resultieren können.

Neumann (2003) sieht zudem den Vorteil des Wagnisbegriffes darin, dass er innerhalb der eher unpräzise verwendeten Terminologien deutlicher bestimmt werden kann. Das sportliche Wagnis sieht er also als eine freiwillige und individuelle Entscheidung, sich in eine offene und unsichere Ausgangslage zu begeben, bei welcher der Mensch sich in eine leibliche Gefährdung begibt. Dieser Entscheidung kann von einem gesteigerten Spannungserleben sowie von potenziellen Angstempfindungen begleitet werden. Die als gefährlich wahrgenommene Situation wird mit sportlichen Kompetenzen aktiv bewältigt.

Balz und Kuhlmann (2009) sprechen beim Wagnis von einer individuell bestimmten, kompetenzabhängigen und kurzfristigen Selbsterprobung. Viele spielerische und zweckfreie Handlungen, wie Drehen, Schaukeln, Klettern, Kopfüberbewegungen, welche mit dem Erleben von Geschwindigkeit in Verbindung stehen, erwecken nach Schleske (1977) ein bestimmtes Stadium von Angst, das ertragen wird. Durch die drohende Gefahr des Scheiterns und die Angst führt es zu einer Überspitzung der Situation und einer Intensivierung des Erlebens. Die menschliche Existenz kann sich in der Bewerkstelligung der Situation und dem konkreten Handeln nach Schleske (1977, S. 40) „darstellen, das eigene Dasein wird als authentisch erfahren, wenn es gelingt, die existentielle Angst durch gewagtes Handeln in freudige Spannung zu verwandeln“.

Nach Neumann (1999) nimmt der Wagnissportler oder die Wagnissportlerin Gefahren nicht leichtsinnig in Kauf, sondern agiert auf der Grundlage der sportlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die Annahme, Wagnissituationen beherrschen zu können wird zudem gestützt von der sportlichen Bewältigungskompetenz. Die Essenz des Wagnisses einer sportlichen Aktivität macht genau diesen Zusammenhang von der subjektiv wahrgenommenen Beherrschbarkeit der Situation zum eigenen Können aus.

Das Wagnis trägt im Unterschied zum Abenteuer nach Neumann (1999) keine schicksalhaften Züge. Es wird eher vom agierenden Individuum und nicht von der unvorhersehbaren Situation her definiert. Der Unsicherheitsaspekt verteilt sich im Abenteuer auf einen längeren Zeitraum, während das Wagnis eher kurz und intensiv ist. „Das Wagnis erscheint uns somit in der Form

eines Hindernisses, auf das man zugeht, um es zu bewältigen, das Abenteuer in der eines Hindernisses, das auf uns zukommt, um bewältigt zu werden“ (Schwarz, 1968, S. 152).

### **2.1.1.2 Risiko**

Nach Neumann (1999) besteht augenscheinlich kein konkreter Bedeutungsunterschied zwischen gewagtem und riskantem Handeln. Die Begriffe Risiko und Wagnis werden, wie schon erwähnt, als Synonyme im Wörterbuch verwendet. Trotzdem ergeben sich bei differenzierter Betrachtung graduelle Unterschiede. Schleske (1977) sieht das Risiko getragen von einem Standpunkt der Zweckrationalität, welche auf den Ertrag, den Erfolg und auf das Ergebnis hinzielt. Riskante Massnahmen oder Handlungen werden daher dementsprechend beurteilt, bemessen oder bewertet, ob sie den erwünschten und geplanten Effekt haben.

Bollnow (1968) betont zudem die Personengebundenheit beim Wagnis, die der möglichen Verlustgefährdung von Sachen im Risiko gegenübersteht. Der Mensch wird nur von aussen „berührt“, wenn ein Risiko misslingt. Das Misslingen eines Wagnisses trifft die Wagende persönlich im Kern ihrer Person. Daher sind im Gegensatz zum Wagnis oder Abenteuer die möglichen Resultate und deren Folgen beim Risiko bekannt. Nach Schleske (1977) werden diese Gefahrenrisiken freiwillig eingegangen, paradoxerweise nur deswegen, damit man ihnen entgehen kann. Neumann (1999, S. 10) geht davon aus, dass dieser Auffassung auch heute noch gefolgt werden kann: „Risiko als Produkt von Eintrittswahrscheinlichkeit und Schadenshöhe steht oft im Zusammenhang mit mathematischen Rechenmodellen und technischen Problemlagen und dient in erster Linie mathematisch- technischen- auch versicherungstechnischen- Einschätzungen.“ Schleske (1977, S. 45) betont bei der Abgrenzung des Risikos mit dem Abenteuer und dem Wagnis die Kennzeichnung durch eine „gewisse Kalkulierbarkeit der Handlungsergebnisse“.

### **2.1.1.3 Abenteuer**

Reuker (2008) verwendet die Begriffe Erlebnis und Abenteuer als Synonyme. Scholz (2005, S.11) hingegen erkennt ein Abenteuer, „wenn subjektiv bedeutende, oft als existentiell wahrgenommene Erlebnisse zeitlich kumulieren, deren Ausgangspunkt vom Subjekt nicht absehbar ist.“

Balz und Kuhlmann (2009) beschreiben das Abenteuer als ein aufwändiges, länger andauerndes Vorhaben mit ungewissem Verlauf. Schleske (1977) sieht im Abenteuer ein aus dem Alltäglichen herausragendes und episodenhaftes Wagnis oder Erlebnis, das die Akteurin als unsicher, gefährlich oder spannend erfährt. Paradoxerweise möchte ein Mensch das

Abenteuer aufsuchen und riskieren, um es dabei wie eine Prüfung zu bestehen. Das Abenteuer bezeichnet eine genau festgelegte Modalität des Erlebens oder eine bestimmte Form des Erlebens und Handelns in bestimmten Situationen. Es entsteht durch das Zusammenwirken bestimmter Situationsfaktoren und Erlebnismerkmale. Eine Erlebnisspannung entsteht dabei durch die drei Kriterien des Überraschenden, Neuen und Gefährlichen: Das Abenteuer als speziell akzentuiertes Erlebnis kennzeichnet sich dadurch, dass der Mensch es als Sinn Ganzes erfährt und der erlebte Augenblick dadurch gesteigert wird. Es stellt daher einen engen Wirklichkeitsbezug her, der zu Lebensunmittelbarkeit verhilft (Gadamer, 1965). Nach Schleske (1977) setzt sich eine Person bewusst und meist freiwillig einer Situation der Ungewissheit, der Bedrohung und der Gefahr aus, in der eine bestimmte Art der Angst geweckt und ausgehalten wird. Obwohl von kalkulierbaren und kalkulierten Risiken ausgegangen wird, können unerwartete Ereignisse eintreten, die eine langfristige Strategie des Handelns sehr erschweren oder auch ganz verhindern. Man befindet sich daher in einer freiwilligen Zwangslage und setzt sich einem Situationsdruck aus: Spontane Aktionen und Entscheidungen, schnelles Reagieren und Improvisation werden erforderlich. Die sich stets verändernde Situation erfordert eine kurzfristige Abwandlung von gesteckten Handlungszielen.

#### **2.1.1.4 Erlebnis**

Scholz (2001, S.20) versteht unter einem Erlebnis die „Wahrnehmung und kognitive und emotionale Verarbeitung eines äusseren oder inneren, individuell bedeutsamen Geschehens“, wie auch die darauffolgende motorische Antwort. Erlebnisse können beim Individuum durch sportliche Aktivitäten initiiert werden.

Schleske (1977) beschreibt Wagnisse, Risiken und Abenteuer als „Erfahrungen“ oder „Erlebnisse“, in denen objektive und subjektive Situationsfaktoren zusammenwirken. Durch eine konkrete gegenwärtige Konstellation von Faktoren entsteht ein Erlebnisfeld mit ausgiebigen Handlungsimpulsen, welches das agierende Individuum mitsamt seinen Fähigkeiten in Anspruch nimmt und in ein ergreifendes Geschehen verstrickt.

Das Erlebnis zeichnet sich nach Reuker (2008) durch seinen einzigartigen und unmittelbaren Charakter, mit welchem es sich von anderen Ereignissen abhebt. Erlebnisse wirken sich daher direkt auf Prozesse wie Fühlen, Wollen oder Vorstellung aus. Da Erlebnisse das Individuum immer in seiner Ganzheit ansprechen, können diese Prozesse Wollen, Fühlen und Vorstellen nur in wechselseitiger Abhängigkeit geschehen und nie isoliert betrachtet werden. Das Erlebnis charakterisiert sich nach Reuker (2008) zudem durch die Wechselbeziehung

zwischen Objekt und Subjekt, da durch das Erleben die objektive Welt entdeckt wird. Ein Erlebnis spielt sich immer im Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Allgemeingültigkeit ab, da grundlegende Erlebnisformen wie Freude oder Angst zwar allgemein bekannt sind, sich in ihrer Ausprägung dennoch beim Individuum verschieden ausdrücken. Da jedes Erlebnis auf bereits Erlebtem basiert, von diesem beeinflusst wird und sich daher weiter auf das Seelenleben eines Individuums auswirkt, kann es als entwicklungsfähig betrachtet werden.

### **2.1.2 Bedürfnis zum sportlichen Wagnis**

Balz und Kuhlmann reden von einem mit Risiko- und Abenteuersportarten verbundenen Reiz, „eine spannungsreiche Herausforderung anzunehmen“ (2009, S. 177). Wagnisse können nach Schneider (1996, zitiert nach Neumann, 1999, S. 81) in Verbindung mit dem Neugier-Verhalten gebracht werden, welches als Komponente der natürlichen Ausstattung des Individuums gilt. In der Literatur finden sich zudem darüber hinaus Hinweise zu einem Abenteuerbedürfnis, zu menschlichen Spannungsbedürfnissen sowie Suchtbedürfnissen, welche sich bezüglich des Wagnissports anführen lassen.

Die Abenteuerlust lässt sich auch mit dem Phänomen des Sensation-Seeking (Zuckerman, 1994) verbinden. Dies wird von Zuckerman (1994, S. 27) definiert als „a trait defined by the seeking of varied, novel, complex, and intense sensations and experiences, and the willingness to take physical, social, legal, and financial risks for the sake of such experiences.“ Die Belohnung, die der Sensation-Seeker für die Erfahrung erhält, zahlt er damit, dass er das Risiko akzeptiert oder unterschätzt. Nur wenige Sensation- Seekers, die keine antisozialen Tendenzen aufweisen, möchten das Risiko um seinetwillen maximieren. Die meisten versuchen jedoch das Risiko zu minimieren.

Neumann (1999) relativiert das Motiv des Sensation-Seeking, da dieses die Vorliebe für Risiko nicht ausreichend erklärt. Eine Risikosportlerin ist nicht als solche/r gekennzeichnet, wenn sie einen hohen Sensation-Seeking-Wert aufweist. Das Reizsuchmotiv erklärt zudem nicht, wieso Menschen den Nervenkitzel im Sport suchen und nicht in anderen Gebieten.

Rheinberg (1996) entwickelte eine Anreiztrias, mit welcher er das Aufsuchen von extremen und riskanten Situation zu begründen versucht. Das Kompetenzerleben, die erregende Bedrohungswahrnehmung und ungewöhnliche Bewegungszustände finden sich auch beim Drachenfliegen wieder (Kurz, 1988, zitiert nach Rheinberg, 1996, S. 112). Zudem wird eine Wechselbeziehung zwischen der erregenden Bedrohungswahrnehmung und dem Kompetenzerleben rekonstruiert. Durch eine hinreichende Kompetenz stellt sich erst eine

Kontrollwahrnehmung ein, die solche Erregungen überhaupt genussfähig macht. Ohne diese Kontrollwahrnehmung würde die Bedrohung einfach zu Flucht, Vermeiden und Angst führen.

Die vorhandene Kompetenz ist für Neuman (1999) die Voraussetzung für ein lustvolles Erleben des Wagnissports. Die Bedingungen und Voraussetzungen des Wagnisses, dass durch höhere Fertigkeiten und Fähigkeiten höhere Reize genossen werden können und wieder neu gesucht werden müssen, sind in diesem Zusammenhang ersichtlich. Wenn es an Kompetenz mangelt überwiegen Bedrohung und Angst.

Rheinberg und Vollmeyer (2012) legen das Bedürfnis nach erregender Bedrohungswahrnehmung dem Sensation-Seeking-Motiv (Zuckermann, 1994) zugrunde. Dieses Bedürfnis verlangt nach abwechslungsreichen, neuen Eindrücken und den dazugehörigen Risiken.

Der dritte Anreiz, ungewöhnliche Bewegungszustände, wurde von Caillois (1958) detaillierter gefasst. Er definierte eine Einheit, die er als Ilinx (Schwindel, Strudel) bezeichnet. Diese stellt sich ein, wenn sich der Körper in besondere Zustände begibt: „Sturz oder Schweben im Raum, rapide Rotation, Gleiten, Geschwindigkeit, die Beschleunigung in einer gradlinigen Bewegung oder ihre Kombination mit einer kreisförmigen“ (Caillois, 1982, S.33). Solche Situationen mit diesen ungewöhnlichen Bewegungszuständen können nach Neumann (1999) als lustvoll empfunden werden.

Nach Bette, (2004) kann der Wagnissport eine Form der Kontingenzbewältigung sein. Da das alltägliche Leben Kontingenz schafft, wobei der Mensch eine grosse Auswahl an verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten hat, entsteht das nicht befriedigte Bedürfnis nach Überschaubarkeit und Einfachheit. Der Wagnissport bietet somit körperliche Alternativlosigkeiten.

Zudem nimmt in der Thematik der Ursachenforschung für das Bedürfnis zum sportlichen Wagnis das Konzept des Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 1985) eine zentrale Stellung ein. Das Flow-Erleben wird im Unterkapitel 2.3.3.1 genauer beleuchtet.

## **2.2 Gleitschirm**

Der folgende Theorieteil soll einen kurzen Überblick zu den wichtigsten Aspekten des Gleitschirmsports geben. Dabei werden die sicherheitsspezifischen Aspekte sowie die Flugpraxis und die aktuelle Situation des Gleitschirmfliegens in der Schweiz behandelt. Die Aspekte Material, Aerodynamik (Fluglehre), Wetterkunde und Gesetzgebung, welche mit der

Flugpraxis die fünf Teilbereiche der theoretischen Prüfung in der Schweiz darstellen, werden in dieser Arbeit nicht behandelt.

### **2.2.1 Flugpraxis**

Vor dem Start mit dem Gleitschirm sollten mehrere Punkte beachtet werden. Die Startstrecke sollte ausreichend Länge haben, der Anlauf ist optimalerweise gegen den Wind gerichtet, ein Startabbruch soll möglich sein, der Gleitschirm darf sich beim Auslegen nicht in Steinen und Ästen verhängen können, der Boden beim Anlaufen soll trittsicher sein und der Abflugweg benötigt genügend Abstand von Hindernissen wie Bäumen, Leitungen und Felsen (Janssen, Slezak & Tänzler, 2008). Der Startcheck unmittelbar vor dem Start, auch 5-Punkte-Check genannt, gilt als sehr wichtiger Bestandteil bei der Ausführung dieser Sportart. Folgende Punkte werden in der angegebenen Reihenfolge von der Pilotin vor jedem Start durchgeführt:

1. Pilot: Beingurte und Brustgurt geschlossen, Herausfallsicherung richtig geführt, Karabiner geschlossen, Helm auf und geschlossen?
2. Leinen: Leinen frei, Tragegurte unverdreht, Beschleuniger frei und unverdreht?
3. Kappe: Bogenförmig ausgelegt, alle Kammern offen, Pilotenposition symmetrisch mittig vor der Kappe?
4. Luftraum: Auf allen Seiten frei?
5. Wind: Passend? (Janssen et al., 2008, S. 48)

Der Vorwärtsstart ist charakterisiert durch drei Phasen; Die Aufziehphase, die Kontrollphase und die Beschleunigungsphase. Mit Vorlage und in ruhigem Schritt läuft der Pilot los bis die gefüllte Gleitschirmkappe senkrecht über ihm steht. Der Gleitschirm wird durch symmetrisches Anbremsen auf beiden Seiten stabilisiert und anhand des Steuerleinenzuges in der beschriebenen Position gehalten. Zu diesem Zeitpunkt beginnt die Kontrollphase, in welcher durch den Blick zum Gleitschirm kontrolliert wird, ob Verschlaufungen oder Verknotungen der Leinen entstanden sind. Während der Kontrollphase besteht die Möglichkeit, einen Startabbruch zu provozieren. Dieser erfolgt durch vollständiges Herunterziehen der Steuerleinen auf einer Seite. Falls jedoch alle Bedingungen zu diesem Zeitpunkt für den Start positiv sind, beginnt die Beschleunigungsphase, in welcher der eigentliche Entscheid zum Start gefällt wird. Wenn nach dem Kontrollblick alle Voraussetzungen für den Start erfüllt sind, wird der Gleitschirm beschleunigt. Dabei ist zu beachten, dass der Bremsdruck so gewählt wird, dass der Schirm weder nach vorne noch hinter die Pilotin gelangt und somit ein problemloses Abheben gewährleistet ist.

Der Kurvenflug ist grundsätzlich einfach: Durch Gewichtsverlagerung und Steuerleinenzug auf eine Seite und Freigeben der Bremse auf die gegenüberliegende Seite wird die Kurve aus der leicht angebremsen Grundstellung eingeleitet. Wenn an einem Hang geflogen wird erfolgen die Kurven weg vom Hang. Bei dem Fliegen am Hang gilt zudem Rechtsvortritt. Das Thermikfliegen mit anderen Piloten erfordert hohe Aufmerksamkeit. Die erste Pilotin in einem Thermikschlauch gibt die Drehrichtung vor, an der sich alle später einsteigenden Piloten zu halten haben.

Unruhige Luft mit Auf-, Abwinden und Turbulenzen fordern erhöhte Aufmerksamkeit des Piloten. Durch Nickbewegungen und seitliches Rollen wird der Gleitschirm in Schräglagen gebracht. Aktives Fliegen bedeutet, dass die Kappe in unruhiger Luft von der Pilotin aktiv stabilisiert und über der Pilotin gehalten wird. Der Steuerdruck kündigt mögliche Einklapper und Nickbewegungen an. Wenn der Steuerdruck nachlässt kann die Kappe nach vorne nicken oder einklappen. Der Pilot korrigiert mit Ziehen der Steuerleinen. Wenn der Steuerdruck ansteigt, neigt die Kappe dazu nach hinten zu nicken. Die Bremsen müssen zu diesem Zeitpunkt freigegeben werden. Aktives Fliegen kann auch über das Gurtzeug erfolgen. Die Pilotin verlagert korrekterweise ihr Gewicht zur Gegenseite, wenn sie ein seitliches Abkippen des Gleitschirms spürt (Janssen et al., 2008).

Für die Landung führt der Pilot normalerweise eine vorgegebene Landevolte durch. Diese erfolgt auf die rechte oder die linke Seite. Der Pilot baut seine Höhe im Lee des Landeplatzes in eine Richtung ab. Der Gegenanflug erfolgt mit dem Wind. Der Queranflug passiert quer zum Wind und zum Landeplatz. Der Landeanflug erfolgt gegen den Wind. Der Pilot steuert dabei auf den Landeplatz zu. Er fliegt leicht angebremsst und immer unbeschleunigt auf den Landepunkt zu und richtet seinen Körper vollständig auf, sodass er sich bei härterem Kontakt mit dem Boden genügend mit den Beinen abfedern kann (Janssen et al., 2008).

### **2.2.2 Sicherheit**

Die Frage, ob Gleitschirmfliegen gefährlich ist, beantworten Janssen et al. (2008) folgendermassen:

„Ist Gleitschirmfliegen gefährlich? Ja, wenn der Pilot im Vertrauen auf sein Glück sich nicht bemüht, Risiken zu erkennen oder wenn er erkannte Risiken ignoriert. Nein, wenn der Pilot die einzelnen Risikobereiche kritisch nach möglichen Unfallursachen absucht, diese auf ihren Risikogehalt hin prüft, die notwendigen Sicherheitsvorkehrungen trifft und das Ergebnis seiner Startentscheidung zugrundelegt.“ (Janssen et al., 2008, S. 124)

Das Fluggerät sowie das Gurtzeug müssen auf den Könnensstand der Pilotin abgestimmt sein. Das Startgewicht der Pilotin muss auf die Fläche des Gleitschirms abgestimmt sein. Das Material sollte nach schwerer Beanspruchung und in regelmässigen Abständen kontrolliert werden (Leinen und Nähte am Tuch). Der Helm ist Pflicht. Die Bekleidung sollte genügend wärmen, da vor allem in grösseren Höhen die Gefahr des Auskühlens des Körpers besteht. Handschuhe beugen Handverletzungen vor. Das Schuhwerk sollte knöchelschützend, stabil und rutschfest sein (Janssen et al., 2008).

Leegebiete sowie Turbulenzonen sollten nicht beflogen werden. Der Pilot oder die Pilotin darf sich nicht in die Wolken saugen lassen und sollte bei rasch absinkender Wolkenbasis oder bei aufkommendem Talnebel sofort landen. Das Fliegen bei Regen wird unterlassen, da die Nässe die Flugeigenschaften des Gleitschirms verändert und der Schirm dadurch in einen Sackflug geraten kann (Janssen et al., 2008).

Da das Gleitschirmfliegen hohe Anforderungen an den Kreislauf, an die Reaktionsfähigkeit und an die Konzentrationsfähigkeit stellt, ist es wichtig, die eigene körperliche Verfassung vor dem Start genau zu überprüfen. Es sollten keine beeinträchtigenden Medikamente, keine Drogen oder Alkohol eingenommen werden. Ermüdung vor dem Start ist zu unterlassen. Zudem geht der Pilot nur gesund an den Start und achtet auf ausreichende Flüssigkeitszufuhr. Er muss sich zudem frei von starker psychischer Belastung fühlen, da diese die Urteilsfähigkeit einschränken kann, zu Fehlbeurteilungen führt und die Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit beschränkt. Es sollte nicht mit grosser Angst gestartet werden. Der persönliche oder berufliche Stress darf eine Pilotin nicht ablenken. Entscheidungen sollen unter Berücksichtigung des eigenen Könnensstand getroffen werden, ohne dabei den riskanten Beispielen von anderen Pilotinnen zu folgen. Die Pilotin startet zudem immer aus freier Entscheidung, nicht gegen eigene Bedenken und lässt sich nicht von Fliegerfreunden oder Zuschauern zum Start drängen (Janssen et al., 2008). Die hier erwähnten emotionsregulatorischen Aspekte, die es im Gleitschirmsport grundlegend zu beachten gilt, werden in dieser Arbeit untersucht. Dieser Bezug von Emotionen zum Gleitschirmfliegen war unter anderem auch der Grund, wieso dieses Thema für die Masterarbeit gewählt wurde.



### 2.2.3 Ausbildung in der Schweiz

Die Ausbildung zum Gleitschirmpiloten verläuft von Land zu Land unterschiedlich. Die Schweiz geniesst den Ruf, im Vergleich zu den meisten anderen Ländern auf der Welt eine gute und fundierte Ausbildung anzubieten.

Die durch den Schweizerischen Hängegleiterverband (SHV) ausgebildeten Fluglehrerinnen und Fluglehrer richten sich in der Gestaltung Ihrer Ausbildung grundsätzlich an dem vom SHV zusammengestellten Ausbildungskontrollblatt Kategorie Gleitschirm (Abb.1). Dieses dient als minimaler, einheitlicher Lehrplan für alle Hängegleiter- Flugschulen in der Schweiz (SHV, 2009).

SCHWEIZ. HÄNGEGLEITERVERBAND SHV		SHV-Nr.:
Hängegleiterpilot		
Kategorie Gleitschirm		
<b>Ausbildungsprotokoll</b> Die folgenden Übungen und Einweisungen wurden unter der unmittelbaren Aufsicht eines Fluglehrers erfolgreich durchgeführt (ankreuzen): <b>Ausbildungsstufe I (Übungshang)</b>		
<input type="checkbox"/> 1. Auslegen <input type="checkbox"/> 2. Aufzieh- und Laufübungen <input type="checkbox"/> 3. Slalomlauf <input type="checkbox"/> 4. Laufen mit angebremsstem Schirm <input type="checkbox"/> 5. Startvorbereitungen und 5-Punkte-Check <input type="checkbox"/> 6. 3-Phasen-Start <input type="checkbox"/> 7. Flüge mit Richtungsänderungen <input type="checkbox"/> 8. Startabbruch (Entscheidungslinie) <input type="checkbox"/> 9. Seitenwindstart (evtl. Simulation)	<input type="checkbox"/> 10. Start mit schlecht ausgelegter Kalotte <input type="checkbox"/> 11. Start mit Aufziehen rückwärts <input type="checkbox"/> 12. Landetechnik und Landungen <input type="checkbox"/> 13. Notlandeübungen <input type="checkbox"/> 14. Einweisung Rettungssystem <input type="checkbox"/> 15. 90°-180°-Kurven (Landeeinteilung) <input type="checkbox"/> 16. Entwirren <input type="checkbox"/> 17. Faltmethoden <input type="checkbox"/> 18. Theorietest vor dem Höhenflug	
Dauer Ausbildungsstufe I: <input type="text"/> Die Flugschule bestätigt, dass die vorstehend angekreuzten Übungen der Ausbildungsstufe I unter der unmittelbaren Aufsicht eines Fluglehrers absolviert wurden.		
Datum: _____ Stempel/Unterschrift Fluglehrer _____		
<b>THEORIEUNTERRICHT</b>		
	Datum	Stempel Fluglehrer
Fluglehre		Gesetzgebung
Wetterkunde		Materialkunde
Flugpraxis		
<b>Ausbildungsstufe II (Höhenflüge)</b>		
<input type="checkbox"/> 1. Doppelsitzerflug als Passagier (fak.) <input type="checkbox"/> 2. Einweisung Notlandungen <input type="checkbox"/> 3. Geländebeurteilung und Startplatzwahl <input type="checkbox"/> 4. Start mit Aufziehen rückwärts <input type="checkbox"/> 5. Links- und rechtsdrehende Kreise <input type="checkbox"/> 6. Schnelle Richtungswechsel <input type="checkbox"/> 7. Kreis links, Kreis rechts (Acht) <input type="checkbox"/> 8. Enge Kreise <input type="checkbox"/> 9. Verhalten bei Sackflug <input type="checkbox"/> 10. Erfliegen des sicheren Geschw.-Bereiches <input type="checkbox"/> 11. Anwendung des Beschleunigungssystems <input type="checkbox"/> 12. Positiv- und Negativsteuerung <input type="checkbox"/> 13. Steuern mit Gewichtsverlagerung <input type="checkbox"/> 14. Steuern mit hinteren Traggurten	<input type="checkbox"/> 15. Einseitiges Einklappen <input type="checkbox"/> 16. Ohren anlegen <input type="checkbox"/> 17. B-Leinen-Stall <input type="checkbox"/> 18. Einweisung Spirale <input type="checkbox"/> 19. Flug mit Instrumenten <input type="checkbox"/> 20. Hangsoaring (über 30 Minuten) <input type="checkbox"/> 21. Thermikflug (über 30 Minuten) <input type="checkbox"/> 22. Landevolte links/rechts <input type="checkbox"/> 23. Ziellandungen <input type="checkbox"/> 24. Einweisung Rückenwindlandung <input type="checkbox"/> 25. Landung mit hinteren Traggurten <input type="checkbox"/> 26. Hanglandung <input type="checkbox"/> 27. Touch and go (fak.) <input type="checkbox"/> 28. Prüfungsprogramme	
<b>Erfüllung der Prüfungsvoraussetzung</b> Die Flugschule bestätigt, dass der Flugschüler gemäss Flugbuch <input type="checkbox"/> Höhenflüge in (mind. 50) Gebieten absolviert hat. (mind. 5)		
Datum: _____ Stempel/Unterschrift Fluglehrer _____		

Abbildung 1: Ausbildungskontrollblatt Gleitschirm (SHV, 2009, S. 6)

Die Ausbildungsstufe eins (Übungshang), der Theorieunterricht, die Ausbildungsstufe zwei (Höhenflüge) sowie die Bescheinigung bezüglich der Erfüllung aller Prüfungsvoraussetzungen gliedern das Kontrollblatt. Es wird als Arbeitshilfe für Schüler und Lehrer benutzt. Der Fluglehrer verfügt über viel Freiraum im Ausarbeiten von verschiedenen Ausbildungsmethoden für die einzelnen Übungen auf dem Kontrollblatt. Obwohl der Theorieunterricht nicht obligatorisch ist für die Schülerin, empfiehlt der SHV den Besuch eines solchen bei einer erfahrenen Fluglehrerin. In den Kursen kann ein Bezug zu persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen des Schülers hergestellt werden, welcher im Selbststudium für die Theorieprüfung u.U. vernachlässigt wird und nur gelernt wird um die Prüfung zu bestehen. Die Flugschülerin wird zur praktischen Prüfung zugelassen, wenn sie mindestens 50 Höhenflüge von fünf verschiedenen Startplätzen absolviert hat (SHV, 2009).

#### **2.2.4 Gleitschirmfliegen als Wagnis, Erlebnis, Risiko, Abenteuer**

Anhand der zusammengetragenen Merkmale der Begriffe Wagnis, Erlebnis, Risiko und Abenteuer in den vorausgegangenen Unterkapiteln wird in diesem Teil der Arbeit versucht, das Gleitschirmfliegen in diese Thematik einzuordnen. Dabei ist es sinnvoll, die verschiedenen vorhandenen Disziplinen des Gleitschirmfliegens miteinzubeziehen. Das Wettkampffliegen, das Abfliegen eines vorgegebenen Kurses auf Zeit, hat einen grundlegend anderen Charakter als beispielsweise das Biwakfliegen, bei welchem der Pilot oder die Pilotin eine gewisse Strecke zurücklegt um danach auf einem hohen Punkt zu landen, dort zu übernachten um am nächsten Tag eine nächste Teilstrecke zurückzulegen. Das Streckenfliegen sowie das Akrobatikfliegen gehören auch zu konkreten Disziplinen des Gleitschirmsports.

Balz und Kuhlmann (2009) ordnen sportliche Aktivitäten in der Luft in die Kategorie der Abenteuer- und Risikosportarten ein. Schleske (1977) bezeichnet praktizierende Segelflieger als Risikosportler. Zudem taucht der Begriff Extremsport im Zusammenhang mit Risiko- oder Abenteuersport immer wieder in der Literatur auf. Meyers Taschenlexikon (2001, S. 237) beschreibt Extremsportarten als „aussergewöhnliche, zum Teil risikoreiche sportliche Disziplinen, bei denen der Ausübende höchsten physischen und psychischen Belastungen ausgesetzt ist. Der Übergang von Extrem- zu Risikosportarten ist fließend.“ Das Hike and Fly- Format im Gleitschirmsport, bei dem die Pilotin eine gewisse Strecke nur zu Fuss oder in der Luft so schnell wie möglich bewältigt, ist im Zusammenhang mit Extremsport erwähnenswert.

Der Gleitschirmsport kann in sehr unterschiedlichen Ausmassen ausgeübt werden. Ob ein Pilot sich während seinem Flug nur am Hausberg aufhält oder diesen verlässt, um eine gewisse Strecke mit dem Gleitschirm zu fliegen, kann bei der Beurteilung, ob es sich im Gleitschirm um ein Abenteuer handelt, eine Rolle spielen. Zudem wählt die Pilotin die für sich geeignete Schirmklasse aus. Wenn sie sich dabei in ihren Fähigkeiten überschätzt und Mühe bekundet den Schirm genügend im Griff zu haben, steigert sie bewusst das Risiko, einen Unfall zu produzieren.

Das Biwakfliegen kann als Abenteuer betrachtet werden, da dieses sich meist über mehrere Tage erstreckt. Die Übernachtungsstelle für den Abend ist meist ungewiss und oft begibt sich der Pilot in für ihn noch unbekanntes Fluggebiet.

Beim Akrobatikfliegen begibt sich die Pilotin freiwillig und bewusst in eine offene und unsichere Ausgangslage. Die Auftretenswahrscheinlichkeit, dass beim Erlernen eines Infinity

Tumbling (ein reiner Vorwärtslooping, welcher durch eine symmetrische Ausführung endlos geflogen werden kann) eine Kappenstörung auftritt schätzt der Verfasser dieser Arbeit als höher ein als bei einem Thermikflug. Da der Akrobatikflieger meistens in ruhiger Luft trainiert, geht er von einer hohen subjektiven wahrgenommen Beherrschbarkeit aus, die er durch sein eigenes Können aufrechterhalten kann. Daher kann das Akrobatikfliegen am ehesten als Wagnis bezeichnet werden. Die Essenz des Wagnisses einer sportlichen Aktivität macht genau diesen Zusammenhang von der subjektiven wahrgenommenen Beherrschbarkeit der Situation zum eigenen Können aus. Die Pilotin geht bewusst auf ein Hindernis, ein neues Manöver zu, um es zu bewältigen. Diese Situation ist vergleichbar mit dem Wettkampffliegen, da durch das Fliegen mit vielen Piloten der einzelne Pilot mehr Rückmeldung bezüglich den Wetterbedingungen durch Beobachten von anderen Piloten erhält. Somit kann die Wettersituation meist besser eingeschätzt und eventuelle Risiken vermieden werden, als wenn eine Pilotin alleine unterwegs auf einem Streckenflug ist. In Anbetracht der Thematik dieser Masterarbeit ist zu erwähnen, dass Schulungsflüge meistens von eher kurzer Dauer sind und sich daher am besten als ein Wagnis einordnen lassen. Zudem sind die Anfängergleitschirme so gebaut, dass Kappenstörungen sehr selten auftreten und somit sehr gute Voraussetzungen für Anfänger mitbringen.

Da die Luft ein eher ungewohntes Element für den Menschen ist, hat das Gleitschirmfliegen einen grossen Erlebnischarakter. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt kann sich im Flug intensivieren. Daher wird die Wechselbeziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt gefördert.

Die Nichtberufsunfallversicherung in der Schweiz kürzt den Betreibern von absoluten Wagnissen die Leistungen auf 50% der Kosten bei einem Unfall (Schweizerische Unfallversicherungsanstalt, 2015). Das Gleitschirmfliegen wird gemäss diesen Bestimmungen als relatives Wagnis eingestuft, bei welchem die Leistungen auch gekürzt werden, falls die Pilotin die für das Fliegen üblichen Regeln und Vorsichtsgebote in schwerwiegender Weise missachtet. Als Beispiel kann hier Fliegen bei Föhn oder die Wahl einer Schirmklasse genannt werden, die den Piloten stark überfordern.

Die Ausführungen in diesem Unterkapitel zu den verschiedenen Disziplinen des Gleitschirmsports sind Schlussfolgerungen des Verfassers und erheben somit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Man kann davon ausgehen, dass die Zuordnungen der verschiedenen Disziplinen zum Erlebnis, Risiko, Wagnis und Abenteuer sehr fließend sind und sich auch überschneiden.

## **2.3 Einführung in die Erlebnispädagogik**

Die Erlebnispädagogik setzt sich aus einer Vielzahl Programme und Aktivitäten zusammen (Paffrath, 2013). Sie hat sich so dynamisch wie kaum ein anderes Feld entwickelt und wirft so auch viele Fragen auf. Es entstehen neue Zielsetzungen, neue Zielgruppen und das methodische Repertoire wird stets erweitert. Die zunehmende Kommerzialisierung trägt nicht zuletzt zu der gegenwärtigen Popularität bei. Durch diese Entwicklung wird die Erlebnispädagogik instrumentalisiert und simplifiziert, sie degeneriert eher zu einem beliebig austauschbaren Pausenfüller, zur Spasspädagogik oder wird hochsterilisiert zu einem methodischen Zauberinstrument. Die Effekte von erlebnispädagogischen Programmen und ihre grundlegenden Prinzipien müssen nach Paffrath (2013) geklärt werden, um solche Übertreibungen und Vereinfachungen zu vermeiden.

Gleitschirmfliegen wird in zwei erzieherischen Anstalten in der Schweiz zu erlebnispädagogischen Zwecken genutzt. Daher wird in den folgenden Unterkapiteln ein grober Einblick in die Welt der Erlebnispädagogik gegeben und der Stellenwert der Erlebnispädagogik in der Sozial- und Jugendarbeit aufgezeigt.

### **2.3.1 aktuelle Situation der Erlebnispädagogik**

Programme der Erlebnispädagogik haben sich in mehreren Ländern der Welt etabliert. Sogenannte Outward Bound Zentren, die die Unterstützung von Gruppen und Menschen in ihrer individuellen Entwicklung durch Erlebnisse mit und in der Natur als Ziel haben, sind in Europa, Asien, Amerika, Australien und Afrika in mehr als 40 Staaten vertreten (Paffrath, 2013). Der Begriff Erlebnispädagogik wird im deutschen Sprachgebrauch verschieden verwendet. Zum einen dient diese Bezeichnung als ein Oberbegriff für die drei Teilaspekte Outdoor-Training, Abenteuerpädagogik und erlebnisorientierte Lernformen. Zum anderen werden Abenteuerpädagogik, Erlebnispädagogik und Outdoor-Training auch als eigenständige Gebiete gesehen. Einer Teamentwicklungsaktion in einem Klettergarten wird dabei kein wirklicher Abenteuercharakter zugeschrieben, sondern ist wie auch Iglubau oder Nachtwanderungen ein Wagnis mit hoher Erlebnisdichte. Die Begriffe Abenteuer- und Erlebnispädagogik sind nach Paffrath (2013) austauschbar und die Grenzen scheinen fließend zu sein.

Die Erlebnispädagogik gewinnt in der Familien- und Suchttherapie, in der Heil- und Sonderpädagogik sowie in medizinischen Rehabilitations- und Präventionsangeboten zunehmend an Bedeutung (Schag, 2009, zitiert nach Paffrath, 2013, S. 20). Gilsdorf charakterisiert diese Entwicklung gezielt mit dem Titel „Von der Erlebnispädagogik zur

Erlebnistherapie“ (2004), bei welcher es zu beachten gilt, dass Erlebnispädagogen einer entsprechenden therapeutischen Ausbildung bedürfen, wenn sie therapeutisch handeln möchten und umgekehrt auch Therapeutinnen die entsprechende pädagogische Ausbildung brauchen.

Die verschiedenen Programmtypen in der Erlebnispädagogik werden sowohl durch Inhalt und Dauer als auch durch die jeweilige Ausrichtung der Tätigkeiten unterschieden, welche der Tabelle 1 entnommen werden können:

*Tabelle 1: Erlebnispädagogische Programmtypen/Arbeitsfelder, Ziele und Zielgruppen (aus Paffrath, 2013, S. 20)*

<b>Programmtypen/ Arbeitsfelder</b>	<b>Ziel</b>	<b>Zielgruppen</b>
<b>Freizeit</b> Offene Kurzzeitangebote	Entspannung, Erholung, Erkunden neuer Räume und Aktivitäten, Erproben eigener Fähigkeiten	Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senioren
<b>Bildung / Erziehung</b> Arrangierte Lernszenarien	Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, Kultur- und Weltorientierung	Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Senioren, Schüler
<b>Aus- und Weiterbildung</b> Kurse / Trainings	Förderung spezieller Kompetenzen, z.B. Führen, Teamentwicklung, Konfliktmanagement	Auszubildende, Führungskräfte, Gruppen, Personal
<b>Soziale Arbeit</b> Hilfen / Trainings	Prävention und Rehabilitation von Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten	Menschen mit Förderbedarf, Familien in Problemlagen
<b>Therapie</b> Längerfristige Programme	Überwinden von Störungen und Fehlentwicklungen	Menschen mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen und Störungen (Suchtkranke...)

Eine kurze, prägnante und eindeutige Definition der Erlebnispädagogik scheint nicht vorhanden zu sein, obwohl sich Wissenschaftler und Praktiker seit langem darum bemühen. Da dieses abstrakte Begriffsgerüst mit der konkreten, gelebten Wirklichkeit gefüllt werden muss, kann eine Definition in dieser Hinsicht zwar als Verständigungsgrundlage oder Hilfsmittel dienen, nicht jedoch objektiv und wertneutral bleiben. Die von Paffrath (2013) angebotene Definition spiegelt das soeben geschilderte wieder:

Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen. (Paffrath, 2013, S. 21)

Die Erlebnispädagogik ist immer noch Gegenstand kontroverser Diskussionen, obwohl sie sich in den vergangenen 20 Jahren in mehreren Bereichen etablieren konnte. Sowohl Kritik als auch Anerkennung, von welchen einige wenige Punkte nachfolgend aufgezählt werden, treten in der Diskussion auf. Kritik äussert sich vor allem bei teuren Auslandprojekten, welche als Ferien auf Kosten von Staatsgeldern heruntergespielt werden. Weiterführende Kritik und Skepsis drücken sich beispielsweise durch Beschreibungen wie Edutainment aus, welche der Erlebnispädagogik in der heutigen Erlebnisgesellschaft unterstellt, dass sie selber zu einem Teil dieser umfangreichen Vergnügungs- und Unterhaltungsindustrie wird (Paffrath, 2013). Zustimmung und Anerkennung erhält die Erlebnispädagogik, da das Wagnis und die Bewährung durch die handlungsorientierte Ausrichtung Menschen vitalisieren bzw. aktivieren, da sie Eigeninitiative fördern und fordern und Wohlgefallen an der eigenen Ausübung wecken. Zudem ermöglicht das Handlungslernen, welches in der Erlebnispädagogik bevorzugt wird, langfristige Entwicklungsprozesse durch authentische persönliche Erfahrungen.

### **2.3.2 theoretische Grundlagen**

Die Erlebnispädagogik bedient sich eines methodischen indirekten Ansatzes statt direkt zu unterrichten, belehren oder zu beeinflussen (Paffrath, 2013). Es werden erlebnisumfassende Situationen arrangiert, die herausgehoben vom Alltag sind, um Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu fördern. Dabei wird von einem ganzheitlichen Menschenbild und dem Grundaxiom, dass Lernen in einem aktiven eigenständigen Prozess stattfindet, bei dem Denken, Handeln und Fühlen stark miteinander zusammenwirken, ausgegangen.

### 2.3.3 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik

Der Frage bezüglich der Wirksamkeit erlebnispädagogischer Methoden und Programme kommt in der heutigen Diskussion eine wichtige Bedeutung zu. Die Konzepte benötigen genügend Glaubwürdigkeit und Legitimation. Dabei geraten die als selbstverständlich betrachteten positiven Wirkungen erlebnispädagogischer Programme in der Öffentlichkeit sowie aus der Perspektive der Wissenschaft unter zunehmenden Legitimationsdruck (Paffrath, 2013). Jagenlauf (1992 u.a.) legte mit seiner Studie einen bemerkenswerten Versuch vor, die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Angeboten zu testen. Die u.a. durch schriftliche Befragungen, Tagebücher, Interviews gewonnenen Daten zeigten, dass die Kurse bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen persönlichkeitsbildende Prozesse förderten. Dabei standen vor allem Verantwortung, Durchhaltevermögen, Rücksicht, Hilfsbereitschaft, die Entwicklung von Eigeninitiative und (Selbst) Vertrauen im Mittelpunkt. Die positiven Effekte werden gemäss den Überlegungen Jagenlaufs durch den einzigartigen Stellenwert möglich, der innerhalb des Sozialisationsprozesses dem kleinen Abschnitt des erlebnispädagogischen Kurses zukommt (Paffrath, 2013). Jagenlauf spricht von einer „erlebnispädagogische[n] Offerte einer neuen Realität - neuer Bezugsraum, neue Bezugsgruppe, neue, ungewohnte Aktivitäten - also einer vom Alltag erheblich abweichenden Realität [, die dem] Prozess der Realitätsverarbeitung eine starke Dynamik sowohl hinsichtlich der Vielzahl als auch hinsichtlich der Tiefe der Erlebnisse [verleiht]“ (1992, S. 80). Jagenlaufs Studie gibt einen ersten Einblick in die Durchführung, Wirkungen, und Konzepte von erlebnispädagogischen Kursangeboten. Jedoch zeigt sie auch methodische Probleme in der Forschung und regt zu weiteren Untersuchungen an.

In einer von Mehl und Wolf durchgeführten Studie (Mehl, 2006) wurden internistisch, neurologisch, psychiatrisch und auch psychosomatisch erkrankte Patienten untersucht. 247 Patientinnen und Patienten bestiegen einen Hochseilgarten. Durch die Wirkimpulse, die diese psychophysische Exposition mit sich brachte, konnten bei den Teilnehmern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe verbesserte Werte in den Bereichen Angst, Externalität, Depressivität und Selbstwirksamkeit beobachtet werden. Die Autoren weisen bei diesen Ergebnissen vor allem auf die Funktion des limbischen Systems in diesem Prozess hin;

Es reicht nicht aus, sich als Therapeut ausschliesslich an die ‚sprachbegabte Grosshirnrinde‘ zu wenden, weil diese kaum Bezug zum limbischen System hat (dies trifft auf pädagogische oder andere persönlichkeitsbildende Bereiche natürlich ebenfalls

zu.) Die Therapie auf dem Hochseilgarten wendet sich in grossem Masse an diese emotionalen Bewertungsstellen. Sie öffnet quasi die Kanäle zu diesen emotionalen Speichern. Der Patient oder Klient wird per se und zunächst allgemein in einen emotional aufgewühlten Zustand versetzt. Es gelingt ihm nicht, auch wenn er will, sich ausschliesslich auf der rein kognitiv-rationalen Ebene zu bewegen bzw. möglicherweise abzuschotten. (Mehl, 2006, S. 95-96)

Ein längerfristig anhaltender positiver Einfluss konnte durch eine Follow-Up-Untersuchung zwei Jahre nach der Studie bestätigt werden. In Kapitel 2.4.2 wird die Studie noch einmal aufgegriffen.

Boeger (2005) beschäftigte sich in einer halbjährigen erlebnispädagogischen Studie mit den Einflüssen der Erlebnispädagogik in der Schule in Form des „Project Adventure“ Ansatzes. Die Auswertungen zeigen eine stärkere Ausprägung des Selbstwertgefühls sowie des Teamgeistes und des kooperativen Verhaltens der Interventionsgruppe nach Kursende im Vergleich zur Kontrollgruppe. Auch in dieser Studie vermindert sich die Depressions- wie auch die Aggressionsbereitschaft, da das Gemeinschaftsgefühl wächst und der Konkurrenzdruck sowie das Konkurrenzdenken abwesend sind. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen fühlten sich nach den erlebnispädagogischen Kursangeboten weniger empfindlich und weniger verletzlich. Zudem nahmen sie sich als ungezwungener, sicherer und geschickter im Umgang mit anderen wahr.

Im Bezug zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik ist zudem die Evaluationsstudie von Janne Fengler (2007) zum Einfluss der Erlebnispädagogik auf das Selbstkonzept, von Bedeutung. Diese Studie zeigt auf, dass die Erlebnispädagogik nachhaltig und unmittelbar imstande ist, zur positiven Entwicklung des Selbstkonzepts von Adoleszenten beizutragen. Da das Selbstkonzept als Katalysator für die Auseinandersetzung mit der Umwelt betrachtet wird, wird dieses im jüngeren Alter als noch veränderbarer und offener angeschaut (Fengler, 2007). In der Studie wurde ein zeitverzögerter Effekt beobachtet, indem sich die Untersuchungswirkungen verstärkt oder erst nach einer gewissen Zeit in Gestalt von Fortschritten in der jeweiligen Einstellungs- oder Verhaltensdimension zeigen. Erlebnispädagogische Angebote können dann wirksame persönlichkeitsfördernde Veränderungen in Gang setzen, wenn sie gesellschaftliche und biografische Zusammenhänge einbeziehen und diesen Kontext berücksichtigen (Paffrath, 2013).



### **2.3.3.1 Flow-Erleben in der Erlebnispädagogik**

Das Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 1985) beschreibt einen Zustand, bei dem das Bewusstsein einer Person bei der Ausführung einer Tätigkeit mit der Handlung an sich verschmilzt. Dieses Erlebnis stellt nach Csikszentmihalyi den entscheidenden Bestandteil für die Freude an einer Tätigkeit dar. Die agierende Person führt dabei eine Tätigkeit um der Tätigkeit Willen aus, was auch als intrinsische Motivation bezeichnet wird. Der Mensch hat im Flow-Zustand eine non-dualistische Perspektive: Obwohl er sich seiner Handlung bewusst ist, ist er sich selber nicht mehr bewusst. Der Bewusstseinsakt kann nicht selber reflektiert werden. Plöhn (1998) zeigt am Beispiel von Mastbesteigungen von Schülerinnen und Schülern, dass erlebnispädagogische Aktivitäten verstärktes Flow-Erleben fördern. Zudem begründet Plöhn in ihrer Arbeit motivationspsychologisch die persönlichkeitsbildende Funktion des Flow.

### **2.3.3.2 Erlebnispädagogik in therapeutischen Programmen**

Da erlebnispädagogische Aktivitäten zunehmend Eingang in therapeutische Ansätze, wie in den Gebieten der Sucht, Gewaltprävention, der Medizin oder der Psychiatrie finden, werden sie meistens in umfassende Therapiekonzepte miteinbezogen und genießen dort eine unterstützende und ergänzende Funktion (Paffrath, 2013). Thorsten Schag (2006, zitiert nach Paffrath, 2013, S. 206) zeigt am Beispiel der Drogentherapiestation „clean-kick“, wie erlebnisfokussierte Aufgaben, wie Schwitzhüttenrituale, Klettern, Expeditionen mit Karte und Kompass oder Aktivitäten im Hochseilgarten, die Willigkeit von Jugendlichen erhöhen, länger an der Gesamttherapie teilzunehmen und sie weniger oft als in Institutionen ohne solche Behandlungskonzepte die Therapie abbrechen. Dabei genügen einmalige Aktionen nicht. Um den gewünschten Effekt zu erhalten, benötigt es mehrmalige Teilnahmen an Aktionen, die erlebnistherapeutisch ausgerichtet sind.

### **2.3.3.3 Grenzen der Wirksamkeit**

Obwohl bestimmte Wirkungen erlebnispädagogischer Programme durch viele wissenschaftliche Studien belegt werden, lassen sich die Erkenntnisse jedoch nicht objektivieren oder unmittelbar auf weitere Projekte übertragen (Paffrath, 2013). Die Einzigartigkeit der jeweiligen Person wie auch jeder Situation lassen nach Paffrath weder Erfolgsgarantien noch Generalisierungen zu.

## **2.4 Selbstwirksamkeitserwartung**

Im folgenden Kapitel werden das Konstrukt des Selbstkonzepts nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976) und das damit verbundene aus der sozial-kognitiven Theorie gegründete Konstrukt der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) genauer beleuchtet. Wie aus dem Titel zu entnehmen ist, richtet sich diese Arbeit auf die emotionale Selbstwirksamkeit, welche am Schluss dieses Kapitels behandelt wird. Zudem werden die aktuellen Befunde zum Zusammenhang von emotionaler Selbstwirksamkeit mit dem Wagnis und der Erlebnispädagogik näher beleuchtet.

### **2.4.1 Vom Selbstkonzept zur Selbstwirksamkeitserwartung**

Die Begriffe Selbstkonzept, Selbst, Selbstwert, Selbstwertgefühl, Selbstbild, Selbstvertrauen und Selbstschemata werden in der Literatur oft als Synonyme verwendet (siehe Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011; Stiller & Alfermann, 2005).

Das Selbst ist Subjekt wie auch Objekt gleichzeitig. Es stellt daher kein passives System dar, das sich mit Wissen anhäuft, sondern beeinflusst und gestaltet die Auseinandersetzung mit der Umwelt aktiv (Hänsel, 2008). Informationen, die für das Selbst relevant sind, werden systematisch verarbeitet und rekonstruiert und nicht einfach nur übernommen. Das Selbst wird deshalb im kognitionspsychologisch orientierten Ansatz als Komponente der Informationsverarbeitung verstanden. Das Selbst scheint somit sowohl die Informationsverarbeitung zu beeinflussen (Selbst als Prozess), als auch von der Informationsverarbeitung bestimmt zu sein (Selbst als Produkt). Das Selbstkonzept bezieht sich gemäss Conzelmann et al. (2011) auf das Selbst als Objekt und somit als Produkt. Es wird unter anderem als „das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685), als „selbstbezogenes Wissenssystem“ (Filipp & Mayer, 2005, S. 260) oder als „die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey, 2006, S. 38) definiert.

Das wohl meistverwendete Selbstkonzept-Modell ist dasjenige von Shavelson et al. (1976). Seine hohe Bedeutung in der Selbstkonzeptforschung beschreiben Stiller und Alfermann (2005) mit dem Umstand, dass erstmals mehrere Selbstkonzepttheorien und –ansätze darin vereinheitlicht wurden. Es sticht durch seine hierarchische und multidimensionale Struktur heraus (vgl. Abb. 2). Dieses Selbstkonzept-Modell basiert auf den folgenden sieben Eigenschaften:

1. Es ist *organisiert / strukturiert*
2. Die Struktur ist *multidimensional*
3. Es ist *hierarchisch* strukturiert; von individuellen Erfahrungen in bestimmten Situationen (unten) zu generellem Selbstkonzept (oben)
4. Die Stabilität des Selbstkonzepts nimmt von unten nach oben zu; das generelle Selbstkonzept (oben) ist *stabil*. Viele verschiedene situationsspezifische Vorgänge, die nicht mit dem aktuell vorherrschenden generellen Selbstkonzept übereinstimmen sind notwendig zur Veränderung dessen
5. Es hat einen *Entwicklungsaspekt*. Dieser nimmt mit dem Alter zu. Zudem findet in der Adoleszenz eine Ausdifferenzierung statt
6. Es besitzt eine *bewertende* Komponente
7. Lässt sich von Konstrukten, mit welchen es theoretisch verbunden ist, *differenzieren*

Shavelson et al. (1976, S. 412-415)

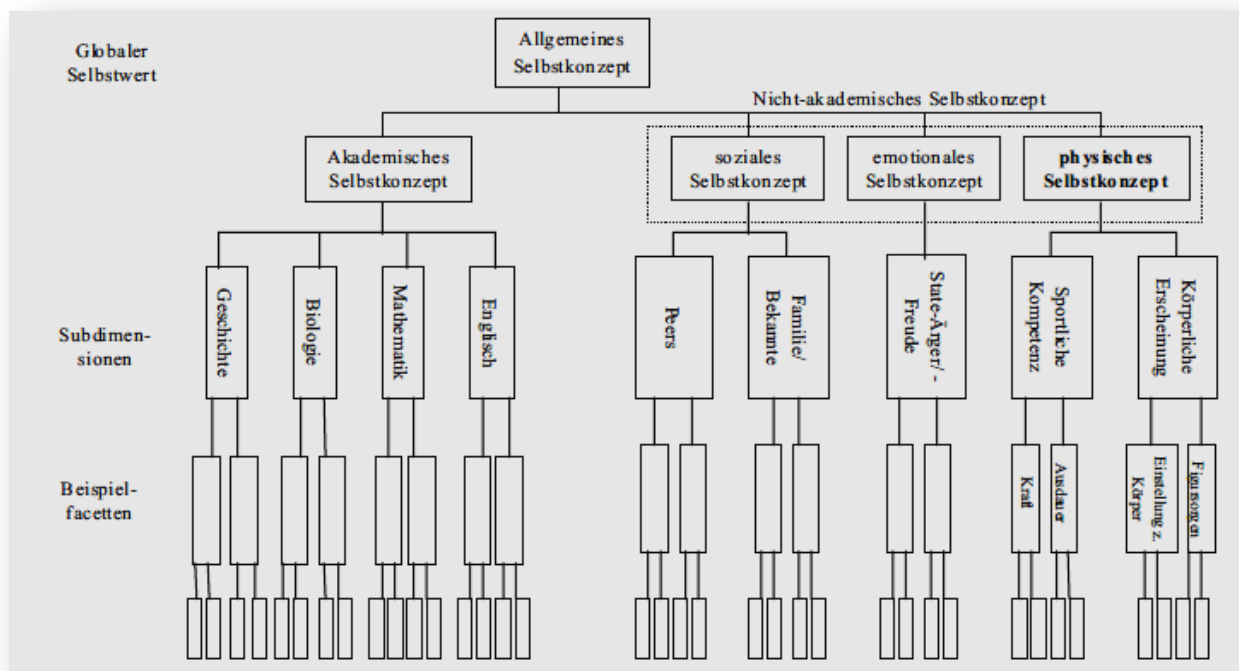


Abbildung 2: Selbstkonzeptmodell in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, zitiert nach Stiller und Alfermann, 2005, S. 120)

Das allgemeine Selbstkonzept entwickelt sich gemäss Shavelson et al. (1976) durch Erfahrungen emotionaler, sozialer, körperbezogener und leistungsbezogener Aspekte und wird aus diesen zusammengesetzt. Das emotionale Selbstkonzept definiert sich, wie auch das physische und das soziale Selbstkonzept, als nicht-akademisches Selbstkonzept.

Einige Autoren fordern zu Recht, von *den* Selbstkonzepten eines Menschen zu sprechen und nicht von *dem* Selbstkonzept, da es wichtig erscheint, die Multidimensionalität des Modells anzuerkennen, obwohl einige Eigenschaften immer noch kontrovers diskutiert werden (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011). Die Anerkennung der Hierarchie und der Multidimensionalität des Selbstkonzepts impliziert, dass das Individuum die Möglichkeit haben muss, durch die unterschiedliche Bedeutungszuschreibung von Teilbereichen, unterschiedliche Auswirkungen auf das allgemeine Selbstkonzept zu kompensieren.

#### **2.4.1.1 Quellen des Selbstkonzepts**

Wie bereits erwähnt, wird der Mensch als Selbst als informationsverarbeitendes System verstanden, welches das eigene Wissen aktiv konstruiert und im Stande ist, Selbstkonzepte zu generieren. Dabei stellt sich Filipp (1984) die Frage, welche Quellen dem Individuum zu dieser Generierung zur Verfügung stehen. Sie definierte daher fünf Informationsquellen, welche für das selbstbezogene Wissen zuständig sind: Indirekte und direkte Prädikatenzuweisung durch andere Menschen sowie reflexive, ideationale und komperative Prädikaten-Selbstzuweisung.

Die direkte Prädikatenzuweisung ergibt sich durch die Interaktion mit anderen Menschen. Diese passiert beispielsweise, wenn eine Lehrperson einer Lernenden Faulheit vorwirft. Indirekte Prädikatenzuweisung durch andere Personen zeichnen sich dadurch aus, dass durch das Verhalten einer Person gegenüber jemandem, Urteile und Einschätzungen über diese Person vermittelt werden. Es werden daher Rückschlüsse zur eigenen Person durch das Verhalten einer anderen Person gezogen. Die komparative Prädikaten-Selbstzuweisung passiert durch das Vergleichen bestimmter eigener Charakterzüge mit Charakterzügen anderer Personen, wie beispielsweise die Erkenntnis, dass die Gesprächspartnerin deutlich mehr redet als man selber. Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung wird durch Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens und den darauffolgenden Rückschlüssen zur eigenen Person gemacht. Bei der ideationalen Prädikaten-Selbstzuweisung schlussendlich werden vergangene Erfahrungen abermals reflektiert und zu neuen Selbsterkenntnissen verarbeitet.

#### **2.4.1.2 Selbstwirksamkeitserwartung**

Das auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) beruhende Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung definiert sich nach Schwarzer und Jerusalem (2002) wie folgt:

Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. (Schwarzer und Jerusalem, 2002, S. 35)

Nach der Theorie von Bandura (1997) steuern sich motivationale, kognitive, aktionale und emotionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen, vor allem durch Kompetenzüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen. Dabei ist entscheidend, ob sich eine Schülerin beispielsweise selbst in der Lage sieht, die von ihr erkannten benötigten theoretischen Kenntnisse für den Abschluss des Abiturs auch zu erlernen, diese Handlungen also direkt auszuführen (Jerusalem & Schwarzer, 2002). Die Selbstwirksamkeitserwartung enthält somit gezwungenermaßen einen Selbstbezug, welcher sich in der Verfügbarkeit von persönlichen Handlungen ausdrückt. Eine Person hat eine schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeit, wenn sie zwar weiss, welche Kenntnisse für die Prüfung zu erlernen sind, sich jedoch auf Grund von nicht vorhandener Konzentrationsfähigkeit oder fehlender Begabung nicht im Stande sieht, effizient zu lernen, sich dieses Wissen eigenständig anzueignen und es schlussendlich zu beherrschen. Nach Jerusalem und Schwarzer (2002, S. 36) bezieht sich also die Selbstwirksamkeitserwartung auf die „Personabhängigkeit der Handlung“. Das essenzielle Merkmal der Selbstwirksamkeitswahrnehmung zeichnet sich durch „diese persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten“ aus (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36).

Ursprünglich wurden Selbstwirksamkeitserwartungen primär als ein individuelles Konzept aufgefasst. Bandura (1997) hat es inzwischen auf die kollektive Ebene erweitert. Diese kollektive Selbstwirksamkeit umschreibt die Beurteilung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, welche sich aus der Kombination und Koordination der mehreren individuellen Kapazitäten zu einem kollektiven Wirkungspotenzial erschliesst (Jerusalem & Schwarzer, 2002).

### 2.4.1.3 Selbstwirksamkeit und Selbstregulation

Selbstwirksamkeitserwartungen spielen eine entscheidende volitionale und motivationale Rolle bei selbstregulativen Zielerreichungsprozessen (Jerusalem & Schwarzer, 2002). Dabei setzen sich selbstwirksame Menschen in der Motivationsphase, in welcher es um die Entwicklung von Handlungsabsichten geht, höhere Ziele als nicht selbstwirksame (Rauchen aufhören, Sport treiben etc.). Auf die Selbstwirksamkeit greifen Schüler, die sich anspruchsvolle Ziele setzen, die viel Ausdauer und Anstrengung benötigen, bei der Umsetzung einer Handlung und dessen Aufrechterhaltung (volitionale Phase) weiterhin zurück. Diese Regulationsmechanismen drücken sich unter anderem aus durch „ein gewisses Mass an Überzeugung eigener Widerstandskompetenzen (resistance self- efficacy)“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37), durch die Entwicklung von massgebenden Strategien für die Durchführung der Handlung (Arbeitstechniken etc.), durch das Absichern von Zurückfallen in das unerwünschte Handlungsmuster (coping self- efficacy) sowie durch die Überzeugung, dass nach einem Rückfall in das nicht erwünschte Handlungsmuster genügend eigene Kraft vorhanden ist, um das erwünschte Verhalten wieder aufnehmen zu können (recovery self- efficacy).

Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie- in motivationaler wie volitionaler Hinsicht- Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Diese Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation sind weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person. (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 37)

Die von Schwarzer und Jerusalem durchgeführte Studie zu der Verhaltensweise von Übersiedlern und Flüchtlingen nach der Fall der Mauer im Jahr 1989 (1994) verdeutlicht zudem, dass eine kompetente Selbstregulation auf der Basis von allgemeiner Selbstwirksamkeit für eine positive Lebensbewältigung von grosser Bedeutung ist.

Jerusalem (1990) fand zudem in einer Untersuchung heraus, dass sich eine geringe allgemeine Selbstwirksamkeit negativ auf Motivations- und Selbstregulationsprozesse anhand von bewusster Rückmeldung von Misserfolgen auswirkt. Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit fühlten sich gegenüber diesen beschwerlichen Anforderungen ziemlich stressresistent. Die Misserfolge wurde von dieser Untersuchungsgruppe mit externen Faktoren erklärt. Die Menschen mit tiefer Selbstwirksamkeit wiesen eine weniger erfreuliche

Stresseinschätzung auf. Mit der Zeit fielen diese von dem motivationalen Stadium der Herausforderung in Zustände von grösserer Bedrohung und später auch Kontrollverlust. Das Versagen wurde als Folge der eigenen persönlichen Unfähigkeit interpretiert. Diese Studie zeigt, dass tiefe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen das Stresserleben beeinträchtigen. Die subjektiv wahrgenommene Inkompetenz als Ursache für den Misserfolg stabilisiert diese Einschätzungen, was einen Teufelskreis aus eintreffenden Erwartungen zur Folge haben kann, welcher wiederum die Selbstwirksamkeit, die Leistung und die Motivation schwächt. Jerusalem und Schwarzer (2002) führen diese Erkenntnisse darauf zurück, dass eine tiefe Selbstwirksamkeit möglicherweise einen negativen Verarbeitungsstil fördert, wobei ungünstige Fremdbewertungen häufiger beachtet werden.

#### **2.4.1.4 Beeinflussung der Selbstwirksamkeitserwartungen**

Da die Selbstwirksamkeit eine entscheidende Voraussetzung für eine kompetente Handlungs- und Selbstregulation ist, sollten im pädagogischen Kontext solche Kompetenzen nach Schwarzer und Jerusalem (2002) gefördert und gestärkt werden. Dabei ist es wichtig zu wissen, wie Selbstwirksamkeitserwartungen hervorgerufen und beeinflusst werden. Bandura (1997; Jerusalem & Schwarzer, 2002) formuliert vier entscheidende Quellen für die Erwerbung von Selbstwirksamkeitserwartungen, die anhand des Grades ihres Einflusses der Reihe nach geordnet werden:

1. Persönliche Erfolgserfahrungen tragen am stärksten zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung bei. Eine Person benötigt die Vermittlung von Erfolgen, die sie ihrer Fähigkeit und Anstrengung zuschreiben kann und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit fördern. Im Gegenzug schwächen Misserfolge die Selbstwirksamkeit.
2. Das Beobachten und Nachahmen eines Modells beeinflussen grundsätzlich den Aufbau von Selbstwirksamkeit. Modelle, die der lernenden Person in Geschlecht, Alter und anderen Attributen sehr ähnlich sind, versprechen die beste Wirkung für eine erhöhte Selbstwirksamkeit. Ein Modell eignet sich besonders, wenn es die persönlichen Bewältigungsmodelle klar benennt und beschreibt, wie es damit umgeht und durch Selbstregulation überwinden möchte.
3. Die Überredung stellt die dritte Weise der Aneignung von Kompetenzüberzeugung dar. Dabei wird der Lernenden idealerweise von einer Autoritätsperson eingeredet, dass sie Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen haben soll, da das Potenzial zur Bewältigung vorhanden ist. Jerusalem und Schwarzer (2002) gehen davon aus, dass

die Selbstwirksamkeit in einer solchen Situation möglicherweise kurzfristig steigt, jedoch nachfolgende Versuche erfolglos bleiben können. Durch eine argwöhnische Betrachtung solcher Überredungsversuche können diese auch das Gegenteil des Beabsichtigten hervorrufen. Die Überredung kann zudem durch Selbstinstruktion erfolgen.

4. Die schwächste Quelle für die Beeinflussung von Selbstwirksamkeit ist die gefühlsmässige Erregung. Die Einschätzung der Bewältigungskompetenz kann durch den Erregungszustand mitbestimmt werden. Wenn dieser hoch ist, kann eine folgende Interpretation lauten, dass dies ein Hinweis auf ungenügende eigene Fertigkeiten ist. Dies kann eine geringere Erwartung für eine aussichtsreiche Problembewältigung zur Folge haben als bei niedriger Erregung. Im Umkehrschluss kann eine gute Selbstwirksamkeitserwartung die Erwartung einer beispielsweise ängstlichen Erregung im Voraus reduzieren, weil davon ausgegangen wird, dass man mit schwierigen Umständen gut zurechtkommt.

Inwiefern diese Informationsquellen zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit beitragen, hängt nach Jerusalem und Schwarzer (2002) von den Rahmenbedingungen bzw. der subjektiven Einschätzung der Situation ab. Von Bedeutung ist dabei wie z.B. Schüler die Gewichtung verschiedener persönlicher Fähigkeiten für die erforderliche Leistung beurteilen, wie fest sie sich anstrengen mussten, wie schwer ihnen die Aufgabe erschien, wie die persönlichen Resultate über eine längere Zeitspanne ausgefallen sind oder ob fremde Unterstützung benötigt wurde.

Selbstwirksamkeit ist nicht zielführend, wenn die Fähigkeiten oder das Vorwissen nicht gegeben sind. Zudem nutzt es wenig, wenn kompetentes Handeln keine attraktiven Ziele mit sich bringt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auf der anderen Seite beeinflussen sich die unterschiedlichen Erwartungen, Commitments, Selbstbewertungen und Leistungserfahrungen während der Entwicklung gegenseitig. Durch die Setzung von Nahzielen schafft und differenziert die Festigung von Selbstwirksamkeit auch Konsequenzerwartungen und verursacht durch Erfolgserlebnisse motivationale Commitments und Bindungen im diesbezüglichen Gegenstandsbereich. Dadurch kann die Selbstwirksamkeitserwartung rückwirkend bestätigt werden, und deren aussichtsreiche Einflüsse auf Ausdauer, Leistung und Anstrengung können motivational nachhaltig unterstützt werden. Damit können schlussendlich positive Formungszyklen im Bezug zu Motivation, Leistung und Selbstwirksamkeit langfristig herauskristallisiert werden.



#### 2.4.1.5 Emotion

Emotion wird gemäss einer konsensfähigen Auffassung als ein Oberbegriff für die Begriffe Stimmung, Gefühl, Affekt usw. definiert (Ulich, 2003), die anders als das Gefühl auch den emotionalen Ausdruck sowie physiologische Veränderungen umfasst. Sie definiert sich zudem als ein System von Komponenten. Mesquita und Frijda (1992) stellten dafür sieben Komponenten zusammen, welche die Gegebenheiten beschreiben, die verantwortlich für das Erleben von Emotionen in bestimmten Situationen sind:

1. Ein vorausgehendes Ereignis, welches sowohl eine Erinnerung, eine physische Zustandsänderung als auch nur ein Gedanke sein kann, löst eine Emotion aus.
2. Das Ereignis wird in Kategorien eingeordnet, in welchen bestimmte Arten von Ereignissen durch eine Gruppe oder Kultur verschieden typisiert werden. Was in geteilter Auffassung in einer Kultur als Lob gilt, kann aus der Perspektive einer anderen Kultur ganz verschieden betrachtet werden.
3. Ein Ereignis wird im Hinblick auf die persönliche Bedeutung für das Individuum bewertet. Das eigene Wertesystem eines Menschen ist Grundlage dieser Bedeutungszuschreibung. Emotionen können also sowohl bei einem erwünschten Ereignis eintreten, als auch, wenn etwas für die Person Wichtiges in Gefahr erscheint.
4. Physiologische Reaktionsmuster wie beispielsweise Zittern, Schwitzen der Hände oder Herzklopfen, können mit Emotionen verbunden sein und diese sogar verstärken. Eine erfolgszuversichtliche Person kann das Herzklopfen an einer Prüfung positiv erfahren, während jemand, der misserfolgsängstlich ist, dieselbe Erregung als ein negatives Symptom der Angst erlebt.
5. Die Veränderung der Handlungsbereitschaft wird u.a. als eine Bedingung für Gefühlserleben betrachtet. Nach Ulich (2003) wird dabei davon ausgegangen, dass Emotionen ausschliesslich eine motivierende Wirkung haben, resp. fast immer mit Handlungszielen dieser Art verbunden sind. Ulich (ebd.) weist jedoch darauf hin, dass Emotionen nicht notwendigerweise an bestimmte Handlungsimpulse oder sogar Handlungen geknüpft sein müssen.
6. Emotionale Handlungen wie vor allem Ausdrücke wie Mimik, Gestik, Haltung, Stimme oder Gang können das Emotionsleben begleiten, nachfolgen und auch wie bei physiologischen Reaktionen einen abschwächenden oder verstärkenden Einfluss haben.

7. Die Regulierung von Emotionen kann sowohl zur Steigerung von Ausdruck und Erleben wie auch zur Unterdrückung bzw. Hemmung führen; die Regulation kann zudem mit allen sechs genannten Komponenten zu tun haben.

Theorien und Definitionen können sich vor allem darin unterscheiden, welche dieser Komponenten für das Aufkommen von einer Emotion als unerlässlich und ausreichend betrachtet werden und welche Bedeutung ihnen jeweils beigemessen wird. Die Einschätzung der persönlichen Bedeutung einer Erfahrung wird beim Einbezug dieser Komponenten als zentral angesehen. Emotionen besitzen zudem eine instrumentelle Funktion, wie beispielsweise für die Motivierung, die Regulation und Steuerung von Tätigkeiten, welche die Bedürfnisse befriedigen, für die zwischenmenschliche Interaktion sowie für das Weiterbestehen der Spezies Mensch. Scherer (1993) stellt folgenden Versuch zur Definition von Emotionen auf:

Emotion ist eine Episode zeitlicher Synchronisation aller bedeutenden Subsysteme des Organismus, die fünf Komponenten bilden (Kognition, physiologische Regulation, Motivation, motorischer Ausdruck und Monitoring/Gefühl), und die eine Antwort auf die Bewertung eines externalen oder internalen Reizereignisses als bedeutsam für die zentralen Bedürfnisse und Ziele des Organismus darstellt (Scherer, 1993, S.4)

Zusammenfassend stellt Ulich (2003) fest, dass Definitionsversuche nur insofern Sinn machen, wenn damit eine bestimmte Fragestellung untersucht werden möchte. Die soeben ausgeführten Definitionen wurden nach diesem Kriterium ausgewählt. Weiterführende Definitionsversuche werden also nicht aufgelistet.

#### **2.4.1.6 Emotionale Selbstwirksamkeit**

Saarni (2002, S. 10) spricht davon, dass sich die emotionale Kompetenz als „Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ äussert. Eine Person reagiert auf diese Transaktion und bahnt sich dabei erfolgreich ihren Pfad durch den interpersonalen Austausch. Wenn sie gleichzeitig die persönlichen emotionalen Reaktionen wirksam regulieren kann, hat demnach diese Person ihre Kenntnis über Ausdrucksverhalten, Emotionen und emotionale Kommunikation in gezielter Art benutzt.

Innerhalb dieser Thematik ist erstens die Emotionsregulation genauer zu erläutern. Saarni (2002) teilt dieses Konstrukt in externale und internale Emotionsregulation auf. Die internale Emotionsregulation zielt auf die Regulierung des eigenen persönlichen Erlebens von Emotionen. Externale Regulierung passiert durch die Handhabung des persönlichen Ausdrucks von Emotionen vor allem in Kontexten, wo kommuniziert wird. Zweitens bezieht sich die Kenntnis über unsere Emotionen auf das Verstehen der eigenen Emotionen wie auch der Emotionen von anderen Personen (Saarni, 2002). Mit dieser Kenntnis kann ein Mensch zum gleichen Zeitpunkt antagonistische und auch multiple Gefühlszustände über denselben Mensch oder dieselbe Situation haben. Drittens ist die Kenntnis über die Ausdrucksweise eine massgeblich interpersonal wirksame Verständigung. Kinder beginnen schon beim Heranwachsen zu verstehen, dass die Menschen sich gegenseitig durch ihre Ausdrucksweise beeinflussen. Viertens wird durch das Verstehen der Feinheiten der emotionalen Interaktion auch erkannt, dass die Enthüllung unserer Emotionen auf die Beschaffenheit der Beziehung mit einer Person abgestimmt wird.

Saarni (2002) definiert acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz, welche Verhaltensweisen, Erkenntnisse und Fähigkeiten beschreiben, die für selbstwirksames Handeln gebraucht werden. Anhand von diesen Fertigkeiten wurde der in dieser Masterarbeit verwendete Fragebogen zusammengestellt. Die Fertigkeiten sind in der Tabelle 2 auf der nächsten Seite beschrieben.

*Tabelle 2: Die acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz (modifiziert nach Saarni, 2002, S. 13)*

- 
1. **Bewusstheit** über den eigenen emotionalen Zustand. Mehrere Gefühle auf mehreren Bewusstseinsstufen gleichzeitig erlebbar.
  2. Fähigkeit, **Emotionen** anderer Menschen auf Grundlage von Merkmalen der Situation und des Ausdrucksverhaltens zu **erkennen**, über die in der Kultur eine gewisse Übereinstimmung im Hinblick auf ihre emotionale Bedeutung besteht.
  3. Fähigkeit, das **Vokabular der Gefühle und Ausdruckswörter** zu benutzen, die in der eigenen Kultur gemeinhin verwendet werden. Auf weiter fortgeschrittenem Niveau bedeutet dies, kulturgebundene Skripte zu erwerben, die Emotionen mit sozialen Rollen verknüpfen.
  4. Die Fähigkeit, **empathisch** auf emotionales Erleben von anderen Menschen einzugehen.
  5. Die Fähigkeit zu merken, dass der innerlich erlebte emotionale **Zustand** nicht notwendigerweise dem nach aussen gezeigten **Ausdrucksverhalten** entspricht, und zwar sowohl bei einem selbst als auch bei anderen Menschen. Auf fortgeschrittenem Niveau kommt die Fähigkeit hinzu zu erkennen, dass das eigene emotionale Ausdrucksverhalten andere beeinflussen kann, und dies bei eigener Selbst-Präsentation zu berücksichtigen.
  6. Die Fähigkeit, aversive oder belastende **Emotionen** und problematische Situationen in adaptiver Weise zu **bewältigen**, indem man selbstregulative Strategien benutzt, die Intensität oder zeitliche Dauer dieser emotionalen Zustände abmildern, und indem man effektive Problemlösungsstrategien einsetzt.
  7. Bewusstheit, dass Struktur oder Natur von zwischenmenschlichen **Beziehungen** zum grossen Teil dadurch bestimmt wird, wie Gefühle in ihnen kommuniziert werden, so z.B. durch Ausmass der emotionalen Direktheit oder Echtheit des Ausdrucksverhaltens und durch Ausmass an emotionaler Reziprozität oder Symmetrie innerhalb der Beziehung.
  8. Fähigkeit zur **emotionalen Selbstwirksamkeit**; die Person ist der Ansicht, dass sie sich im Allgemeinen so fühlt, wie sie sich fühlen möchte. Emotionale Selbstwirksamkeit bedeutet also, dass man sein eigenes emotionales Erleben akzeptiert, egal ob es einzigartig und exzentrisch oder in der eigenen Kultur als konventionell gilt. Diese Akzeptanz geht mit Ansichten der Person darüber einher, was ein erstrebenswertes emotionales „Gleichgewicht“ darstellt. Empfindet man emotionale Selbstwirksamkeit, dann lebt man also sowohl in Übereinstimmung mit seiner persönlichen Emotionstheorie (Das System eigener Anschauungen und Erklärungen darüber, wie Emotionen „funktionieren“) als auch mit seinen eigenen moralischen Werten.
- 

Muris (2002) bezeichnet zudem die erfahrene Fähigkeit in der Verarbeitung von negativen Emotionen als emotionale Selbstwirksamkeitserwartung, welche als Teil des emotionalen Selbstkonzepts betrachtet werden kann.

#### **2.4.1.7 Emotionale Kompetenz in der Adoleszenz**

Da es sich in der Studie dieser Masterarbeit um Personen in der Adoleszenz handelt, scheint es bedeutsam, die Ausprägung und Veränderung der emotionalen Selbstwirksamkeit im

entwicklungspsychologischen Sinn genauer zu beleuchten. Die Gleitschirmkurse in den Jugendheimen sind auf die hiesigen Gesetzgebungen ausgerichtet. Eine Person muss mindesten 15-jährig sein, um mit dem Gleitschirmsport zu beginnen. Die praktische Prüfung darf aber nicht vor der Vollendung des 16. Lebensjahres in Angriff genommen werden.

Die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen im Jugendalter beinhalten gemäss Untersuchungen einige Widersprüche (Seiffge-Krenke, 2002). Jugendliche scheinen einerseits eine schnelle emotionale und soziale Entwicklung durchzumachen und können sich in verschiedenen Rollen und Beziehungspartnern im Spannungsfeld zwischen Erwachsenenalter und Kindheit urteilsfähig bewegen. Andererseits weisen Jugendliche häufig eine starke emotionale Distanz auf, ein Cool-Sein, bei welchem sie wenig auf die Emotionen Anderer bezogen zu sein scheinen.

Die Entwicklung einer persönlichen Identität und die Ablösung von den Eltern sind die Gegebenheiten für die starke emotionale Veränderung in der Adoleszenz (Seiffge-Krenke, 2002). Dabei durchlaufen Jugendliche eine notwendige Trauerarbeit, welche als Voraussetzung für eine erfolgreiche Autonomie beim Heranwachsen gilt. Das Selbstkonzept wird durch den Beginn einer Krise der Verwirrung des einstigen Identitätsgefühls in Verbindung mit einem depressiven Grundgefühl, neu strukturiert. Die frühe jugendliche Phase ist daher durch vorwiegend starke negative Emotionen wie Ärger, Wut, emotionale Distanz oder Trauer gekennzeichnet.

Im Gegenzug sind Jugendliche im Vergleich zu jüngeren Altersstufen zu sehr komplexen Antizipationen der Emotionen von Kommunikationspartnern im Stande (Seiffge-Krenke, 2002); es können meta-kognitive Strategien auf die eigenen Emotionen eingesetzt, wie auch ein Perspektivenwechsel auf Dritte eingenommen werden. Jugendliche haben zudem eine ausserordentlich gute Fähigkeit personenspezifische Lösungsversuche zu finden. Bei Auseinandersetzungen mit Eltern beispielsweise sprechen sie das Problem am meisten direkt an. Dabei versuchen sie auch ihre Emotionen zu unterdrücken, sie gehen Kompromisse ein oder suchen Ablenkung zur Regulierung von Emotionen, die im Erleben zum Ausdruck kommen. Für die Regulierung des persönlichen emotionalen Erlebens haben bereits 15-jährige eine recht komplexe Kenntnis darüber, dass die soeben erwähnte Ablenkung benutzt werden kann, um unerwünschte Emotionen loszuwerden. Dabei ist ihnen jedoch auch klar, dass die Emotionen nur aufgeschoben werden. Sobald die Jugendlichen sich also nicht mehr ablenken können, kommen Emotionen wie Trauer, Angst oder Wut wieder zum Vorschein.

#### **2.4.2 Einfluss des Wagnisses auf die emotionale Selbstwirksamkeitserwartung**

Im folgenden Kapitel wird eine Studie kurz vorgestellt, die nicht im erlebnispädagogischen Kontext durchgeführt wurde. Es handelt sich bei den Untersuchungen um eine Intervention in der Turnhalle. Daher wird hier ein zusätzliches Unterkapitel erstellt. In der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS, Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011) führten insgesamt zwölf Klassen im fünften Schuljahr in einer Treatmentphase von zehn Wochen verschiedene Wagnisse durch, die die Schülerinnen und Schüler anhand von Mutposten bewältigten. Dazu gehörten Kletterübungen, das Einnehmen von ungewohnten Raumlagen und das Erlernen koordinativ anspruchsvoller Bewegungen. Dabei wurden Wahrnehmungsveränderungen von emotionalen Zuständen, vor allem Erfahrungen mit Angstsituationen, untersucht. Die Experimentalgruppe verbesserte sich im Unterschied zu der Kontrollgruppe bei dem untersuchten Item Hoffnung auf Erfolg signifikant. Weitere Studien zu diesem Thema konnten nicht gefunden werden.

#### **2.4.3 Einfluss der Erlebnispädagogik auf die emotionale Selbstwirksamkeitserwartung**

Mehl (2006) geht in der schon in Unterkapitel 2.3.3 vorgestellten Studie davon aus, dass der emotional aufgewühlte Zustand, der bei einer Hochseilexposition einen bedeutenden Einfluss auf die gesicherten Veränderungsprozesse hat, auch die Selbstwirksamkeit beeinflusst. Die Erstbegehung zeigte diesbezüglich eine besonders grosse Effektstärke. Auch wird die „Verstörung“ von tiefliegenden Fremd- und Selbstkonzepten, Wertungen und Überzeugungen als starker Effekt angesprochen. Mehl sieht die Exposition auf dem Hochseilgarten als sehr geeignet, im limbischen System neue Erfahrungen und Strukturen durch alte und nicht so vorteilhafte Strukturen zu überdecken und somit den Einfluss der möglicherweise pathologischen Erfahrungen auf aktuelles Denken, Verhalten und Fühlen zu kompensieren. Die Ähnlichkeit der Situationen einer Erstbegehung eines Hochseilgartens und des ersten Höhenfluges mit dem Gleitschirm scheint nachvollziehbar. Dieser wird bei der Analyse des Interviews in Unterkapitel 4.4 angesprochen.

Die Resultate von Boeger (2005) und teils von Fengler (2007) welche in Unterkapitel 2.3.3 schon erwähnt wurden und auch diese Thematik ansprechen, werden aus Einfachheitsgründen nicht noch einmal erläutert.

## **2.5 Ziel und Fragestellung**

Ziel dieser Masterarbeit ist es, anhand eines Gleitschirmgrundkurses von vier Tagen mit zwei männlichen Jugendlichen aus einem Jugendheim herauszufinden, ob dieser Kurs sich positiv auf die emotionale Selbstwirksamkeit der Schüler auswirkt. Zudem fließen zur Analyse die Antworten des Interviews mit dem Fluglehrer bezüglich den Erfahrungen von anderen Grundkursen mit ein.

Die Fragestellung dieser Masterarbeit lautet somit wie folgt:

Hat ein Gleitschirmgrundkurs Einfluss auf die emotionale Selbstwirksamkeit von Jugendlichen?

### 3 Methoden

Die nachfolgenden Unterkapitel beschreiben das methodische Vorgehen der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Untersuchung näher.

#### 3.1 Untersuchungsdesign

In dieser Arbeit wird eine quasiexperimentelle Untersuchung mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe durchgeführt. Zudem wird ein halbstrukturiertes Interview mit dem Fluglehrer des Jugendheims zu der Thematik Gleitschirmgrundkurs und emotionale Selbstwirksamkeit geführt.

Dabei wird eine Gleitschirmintervention von insgesamt vier Tagen von zwei Schülern absolviert, bei welcher untersucht wird, ob die Schüler, die am Kurs teilnehmen, ihre emotionale Selbstwirksamkeitserwartung mit dem Kurs verbessern können. Dabei ist die abhängige Variable die emotionale Selbstwirksamkeit und die unabhängige Variable der Gleitschirmgrundkurs. Ein Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung (Schmitz & von Salisch, 2002) wird von der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe vor der Intervention (Pre- Test) sowie nach der Intervention (Post- Test) ausgefüllt. Die Kontrollgruppe besuchte den normalen Schulunterricht während der Intervention. Dieser setzte sich aus Unterricht in Klassenzimmern im Jugendheim zusammen, wobei keine erlebnispädagogischen Aktivitäten durchgeführt wurden.

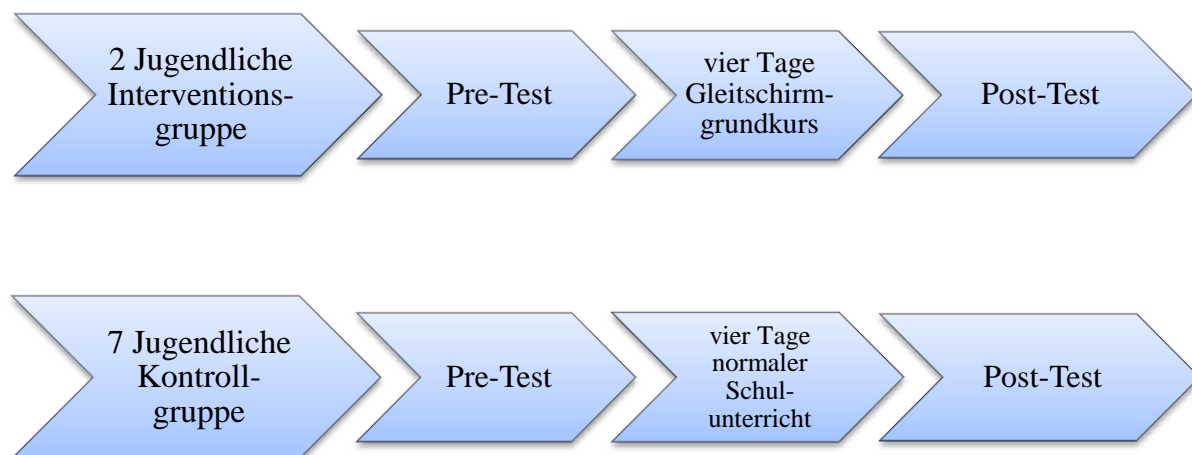


Abbildung 3: Untersuchungsdesign der Studie



### 3.2 Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchung wurde mit Schülern eines Jugendheims im Berner Oberland durchgeführt. Als Kontrollgruppe dienten Schüler desselben Heims. Insgesamt nahmen neun Schüler an der Studie teil. Ursprünglich hätten mindestens vier Jugendliche am Gleitschirmkurs teilnehmen sollen. Ein Junge hat sich wenige Tage vor dem Kurs unerwartet gegen die Teilnahme entschieden. Der zweite Junge füllte den ersten Fragebogen aus, fuhr am ersten Tag mit den anderen Teilnehmern an den Übungshang, ist dann jedoch zu Beginn des Tages unerwartet weggegangen. Eine Mitarbeiterin des Jugendheims, die nicht befragt wurde, nahm auch am Grundkurs teil, wobei sie sich gegen Ende des Kurses den Fuss verstauchte und den Kurs abbrechen musste.

Zwei Jungen (N=2) im Alter von 15 respektive 16 Jahren bilden die Interventionsgruppe. Die Kontrollgruppe besteht aus sieben Jungen (N=7) zwischen zwölf und 16 Jahren. Insgesamt sind es also neun Schüler (N=9) im Alter zwischen zwölf und 16 Jahren. Eine Übersicht zu den Teilnehmern ist in der Tabelle 3 ersichtlich.

*Tabelle 3: Übersicht der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe*

	<b>Interventionsgruppe Knaben</b>	<b>Kontrollgruppe Knaben</b>
Anzahl	2	7
Durchschnittliches Alter	15.5	13.7
SD	0.707	1.38

Alle Teilnehmer leben im Jugendheim. Sie leben aus unterschiedlichen Gründen im Jugendheim; soziale Verwahrlosung, Überbehütung, Schwierigkeiten und Defizite im schulischen Umfeld, sind einige davon. Zuweisende Stellen sind u.a. Sozialdienste, das Jugendgericht oder die Erwachsenenschutzbehörde. Mehrere Jugendliche haben Erfahrungen mit Drogen gemacht. Die Jugendlichen können ab dem Alter von zehn Jahren bis und mit Ende Lehre im Jugendheim bleiben (Anhang D, 2. Zeilen 5-14). Einige Jugendliche absolvieren eine von der Invalidenversicherung gestützte Lehre (Anhang D, 2. Zeile 15), andere absolvieren „normale Lehrstellen“ (Anhang D, 2. Zeile 16).

### 3.3 Untersuchungsverfahren

Die Interventions- sowie die Kontrollgruppe füllten den gleichen Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeit von Schmitz und von Salisch (2002) aus. Dieser wies bei einer Studie mit 258 Teilnehmern ein Cronbachs-Alpha von .88 auf. Er besteht aus einer Likert-Skala mit vier Antwortmöglichkeiten: stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher und stimmt genau. Der Fragebogen setzt sich zudem aus 29 Items zusammen, welche alle dieselbe Polung aufweisen. Dabei unterteilten Schmitz und von Salisch die emotionale Selbstwirksamkeit in ihrem Fragebogen in acht Bereiche, welche durch den Verfasser mit Buchstaben von A bis H gekennzeichnet wurden;

- *A Bewusstheit* *fünf items*
- *B Dekodierung von Emotionen* *vier items*
- *C Ausdruckswörter/ Skripte* *vier items*
- *D Empathie* *drei items*
- *E Zustand/Ausdruck* *drei items*
- *F Emotionsbewältigung* *vier items*
- *G Beziehung* *drei items*
- *H Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit* *drei items*

Die einzelnen Items zu den Kategorien können Anhang B entnommen werden. Folgende Reihenfolge, die in Tabelle 4 ersichtlich ist, wurde den Schülern zur Beantwortung vorgelegt;

*Tabelle 4: Reihenfolge Fragebogen im Bezug zu Kategorien*

Fragebogen Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Ursprüngliche Nr.	1	6	10	14	17	20	24	27	2	28	25	21	18	15	
Kategorie Nr.	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1	H1	A2	H2	G2	F2	E2	D2	
Fragebogen Nr.	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Ursprüngliche Nr.	11	7	3	8	12	16	19	22	26	29	4	9	13	23	5
Kategorie Nr.	C2	B2	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3	H3	A4	B4	C4	F4	A5

Der den Schülern vorgelegte Fragebogen, dessen Reihenfolge oben abgebildet ist, kann auch Anhang A entnommen werden. Es wurden aus Vereinfachungsgründen keine zusätzlichen Füllfragen in den Fragebogen eingefügt. Zum Zeitpunkt des Post-Tests wurden den zwei

Jugendlichen der Interventionsgruppe zusätzlich noch je drei offene Fragen zum Gleitschirmgrundkurs gestellt. Diese lauten folgendermassen:

1. *Denkst du, das Gleitschirmtraining hat dir dabei geholfen, Emotionen im Alltag besser bewältigen zu können? Begründe in zwei bis drei Sätzen.*
2. *Gibt dir das Gleitschirmfliegen/Gleitschirmhandling Klarheit über deinen emotionalen Zustand? Begründe in zwei bis drei Sätzen.*
3. *Denkst du, das Gleitschirmfliegen/Gleitschirmhandling könnte für dich ein Mittel sein, um zu lernen, Emotionen in deinem persönlichen Interesse zu lenken und handhaben, insbesondere in Beziehung mit anderen Menschen? Begründe in zwei bis drei Sätzen.*

Der Gleitschirmgrundkurs begann mit einem kurzen Theorieblock am ersten Tag auf dem Übungsgelände im Berner Oberland, wo alle Schulungstage absolviert wurden. Am ersten Tag lernten die Jugendlichen das Material kennen, indem sie die einzelnen Teile der Ausrüstung zu benennen versuchten. Es wurde an einem Übungshang von höchstens zehn Meter Höhendifferenz geübt. Die Jugendlichen lernten, sich selbstständig vorzubereiten, das Material zu kontrollieren, den Gleitschirm korrekt auszulegen und sich selbstständig anzuschlallen. Schon am ersten Tag war es möglich, bei einigen Startversuchen am Hang wenige Meter vom Boden abzuheben, da die Bedingungen leicht thermisch waren. Am zweiten und dritten Schulungstag wechselten die Teilnehmer den Schulungshang und konnten bis zu fünf Sekunden in der Luft bleiben. Am vierten Tag starteten die Schüler noch ein wenig höher, sodass sie ungefähr jeweils zehn Sekunden in der Luft waren. Aus Zeitgründen und aufgrund des Unfalls der Mitarbeiterin konnten während diesem Grundkurs keine ersten Höhenflüge absolviert werden. Der Schwerpunkt der Ausbildung lag auf dem Handling des Gleitschirmes und der Verbesserung der Start- und Landetechnik mit Unterlaufen, Korrigieren, Startabbruch, Rückwärtsstart usw. (siehe Anhang D). Die Ausbildungstage dauerten jeweils von ca. neun Uhr am Morgen bis fünf Uhr abends.

### **3.4 Untersuchungsdurchführung**

Der Fragebogen wurde an die Schüler verteilt und es wurde erläutert, dass die Umfrage Teil einer Masterarbeit an der Universität Fribourg ist. Die Schüler wurden informiert, dass der Fragebogen anonym ausgewertet wird. Es wurde darauf hingewiesen, dass der Fragebogen selbstständig ausgefüllt werden soll und die Schüler dabei ruhig sein sollen. Die jeweiligen Lehrer waren während des Ausfüllens des Fragebogens anwesend. Für das Ausfüllen des Fragebogens benötigten die Jugendlichen ungefähr zehn Minuten.

Der Fragebogen wurde von der Interventions- sowie der Kontrollgruppe das erste Mal am Morgen des ersten Schulungstages ausgefüllt. Beide Gruppen füllten den Fragebogen das zweite Mal am Abend nach dem letzten Schulungstag aus. Zudem wurde den Teilnehmern je drei offene Fragen zum zweiten Zeitpunkt zur Beantwortung vorgelegt. Aus der Transkription kann entnommen werden (Anhang D, 1. Zeilen 36-37), dass die zwei Jugendlichen die Woche darauf ein Nachmittag in der Luft waren, jedoch wird dieser Nachmittag nicht als Teil der Intervention betrachtet.

Zudem führte der Verfasser dieser Arbeit ein halbstrukturiertes Interview mit dem Flugschullehrer des Jugendheims durch, der auch den für diese Masterarbeit relevanten Kurs geleitet hat. Dieses wurde in der Woche nach der Intervention abgehalten.

### **3.5 Untersuchungsauswertung**

Die untersuchten Daten wurden anhand des Statistikprogramms GraphPad Prism 6 ausgewertet. Da die Probandenanzahl der Interventionsgruppe nur zwei Personen umfasst, wurde für alle statistischen Verfahren mit dieser Gruppe der Mann-Whitney U test durchgeführt. Ansonsten wurde der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test durchgeführt. Das Interview wurde ohne Transkribierungsprogramm in Schriftform umgewandelt. Die Audiodatei wurde in langsamer Geschwindigkeit im VLC Player abgespielt. Die qualitative Auswertung des Inhalts des halbstrukturierten Interviews erfolgte nach einer induktiven Kategorienbildung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015).

## 4 Darstellung und Interpretation der Resultate

Im folgenden Kapitel werden die Resultate der Fragebogen und des Interviews dargestellt und interpretiert.

### 4.1 Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung

Da die Stichprobe der Interventionsgruppe lediglich zwei Personen beinhaltet, ist es dem Verfasser bewusst, dass aufgrund dieser Situation, die aus den Daten erlangten Informationen und Interpretationen unter keinen Umständen generalisierte Befunde darstellen können. Dazu müsste eine weit grössere Stichprobe untersucht werden.

Der Mann-Whitney U Test ergibt bei einem Vergleich aller Werte der 29 Items der zwei Interventionsprobanden von Pre- und Posttest einen  $p$ -Wert von 0.6667, was als nicht signifikanter Unterschied eingestuft wird. Dabei wurde zweiseitig getestet. Die Mittelwerte liegen bei 2.508 (Pre- Test) resp. 2.819 (Post- Test). Der Vergleich der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ergibt nach einem einseitigen Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test einen  $p$ - Wert von 0.9999, was auch keine Signifikanz zeigt. In der unteren Tabelle 5 sind die jeweiligen Mindest- und Höchstdurchschnittswerte sichtbar, welche bei der Interventionsgruppe logischerweise direkt den beiden Probanden zugeordnet werden können. Zudem können der Mittelwert sowie die Standardabweichung abgelesen werden.

*Tabelle 5: Deskriptive Statistiken: Gesamtwerte emotionale Selbstwirksamkeit*

	Gruppe	N	Min	Max	MW	SD
Pre-Test	Interventionsgruppe	2	2.464	2.552	2.508	0.06183
	Kontrollgruppe	7	2.069	3.345	2.591	0.4829
Post-Test	Interventionsgruppe	2	2.5	3.138	2.819	0.4511
	Kontrollgruppe	7	1.948	3.310	2.582	0.4565

Die Interventionsgruppe unterscheidet sich im Pre-Test nicht signifikant von der Kontrollgruppe ( $p= 0.8889$ ). Der Mann-Whitney U Test für den Vergleich der Post-Tests ist auch nicht signifikant ( $p= 0.6667$ ). Zur Veranschaulichung sind die in Tabelle 5 präsentierten

Mittelwerte der gesamten Daten von Kontroll- und Interventionsgruppe unten in Abbildung 4 abgebildet.

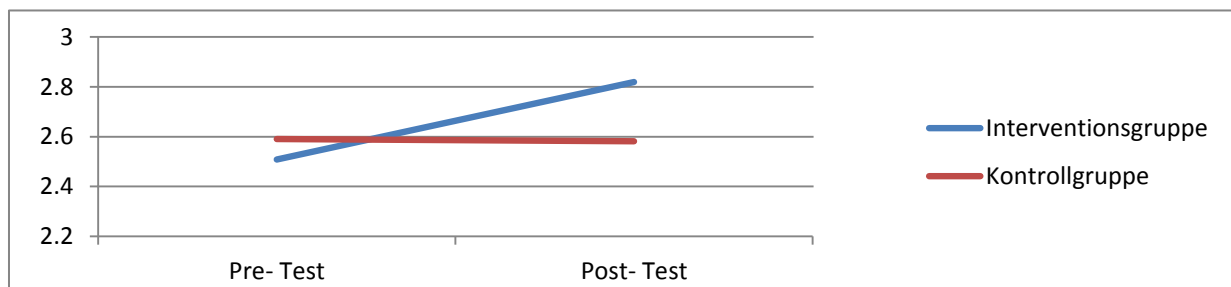


Abbildung 4: Mittelwerte Pre- und Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe

Im Folgenden werden die Resultate zu den einzelnen Kategorien Bewusstsein, Dekodierung von Emotionen, Ausdruckswörter/Skripte, Empathie, Zustand/Ausdruck, Emotionsbewältigung, Beziehung und Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit der Interventionsgruppe in Abbildung 5 dargestellt. Der Mann-Whitney-U-Test wurde jeweils zweiseitig durchgeführt.

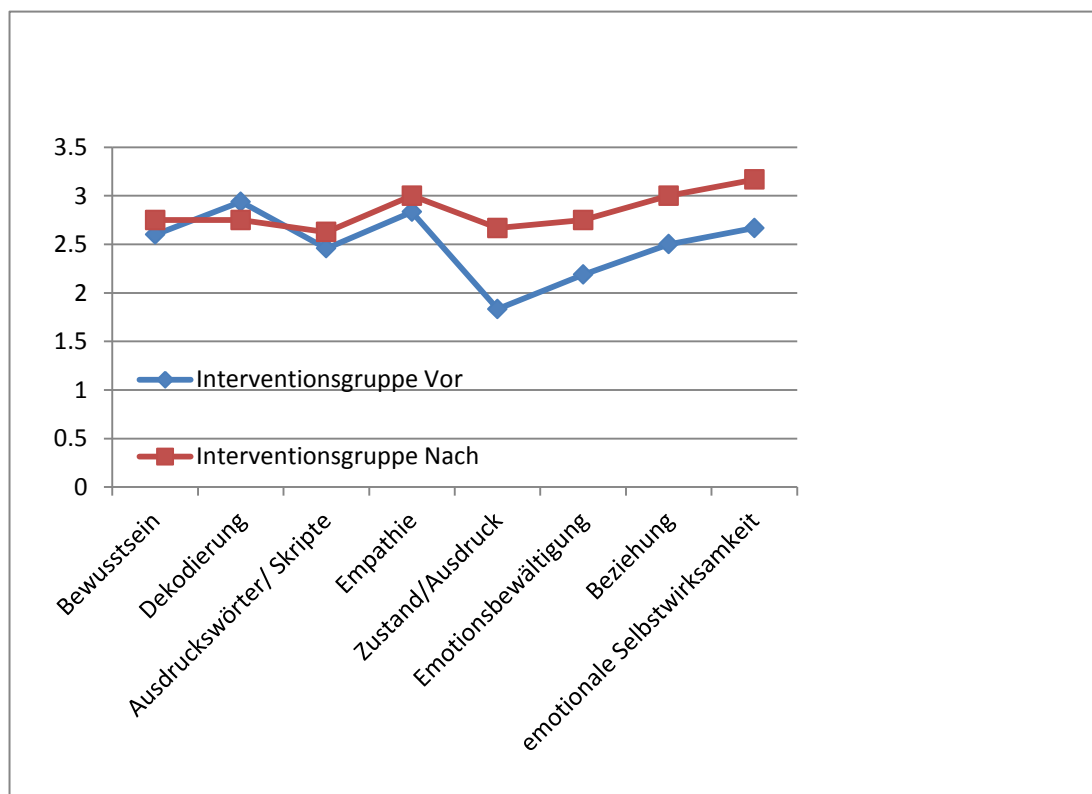


Abbildung 5: Mittelwerte der Interventionsgruppe zu den acht Kategorien Pre- und Posttest

Zur Verdeutlichung der oben abgebildeten Resultate dient die untere Tabelle 6, bei welcher zusätzlich die  $p$ -Werte zu den jeweiligen Vergleichen von Pre- und Posttest abgebildet sind. Wie in Kapitel 3.3 ersichtlich, bestehen die Kategorien aus zwischen drei und fünf Items. Daher ist es nicht erstaunlich, dass alle Signifikanztests negativ ausfallen, obwohl bei den letzten vier Kategorien Zustand/Ausdruck, Emotionsbewältigung, Beziehung und Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit gewisse Unterschiede (MW mehr als 0.5 Unterschied) zu erkennen sind.

*Tabelle 6: Deskriptive Statistiken: Kategorien emotionale Selbstwirksamkeit Interventionsgruppe*

	Min	Max	MW	SD	$p$	Sig
Bewusstsein vor	2.5	2.7	2.6	0.1414	0.999	No
Bewusstsein nach	2.1	3.4	2.75	0.9192		
Dekodierung von Emotionen vor	2.875	3	2.938	0.08839	0.999	No
Dekodierung von Emotionen nach	2.5	3	2.75	0.3536		
Ausdruckswörter/Skripte vor	2.25	2.667	2.458	0.2946	0.667	No
Ausdruckswörter/Skripte nach	2.5	2.75	2.625	0.1768		
Empathie vor	2.667	3	2.833	0.2357	0.999	No
Empathie nach	2.333	3.667	3	0.9428		
Zustand/Ausdruck vor	1.333	2.333	1.833	0.7071	0.333	No
Zustand/Ausdruck nach	2.667	2.667	2.667	0		
Emotionsbewältigung vor	1.75	2.625	2.188	0.6187	0.667	No
Emotionsbewältigung nach	2.5	3	2.75	0.3536		
Beziehung vor	2.333	2.667	2.5	0.2357	0.999	No
Beziehung nach	2	4	3	1.414		
Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit vor	2.333	3	2.667	0.4714	0.667	No
Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit nach	3	3.333	3.167	0.2357		

## 4.2 offene Fragen an die Teilnehmer

Zusätzlich zu dem Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurden den zwei Probanden, die am Gleitschirmgrundkurs teilnahmen, nach dem Kurs drei offene Fragen, welche in Kapitel 3.3 ersichtlich sind, zur Beantwortung vorgelegt.

Der erste Proband konnte sich zu keiner Frage konkret äussern. Der zweite Proband beantwortete immerhin die zweite Frage (*Gibt dir das Gleitschirmfliegen/Gleitschirmhandling Klarheit über deinen emotionalen Zustand?*) mit den folgenden auf ein in emotionaler Hinsicht authentisches und völlig neuartiges Erlebnis hinweisenden Worten:

*Ich habe Freude, wenn ich ans Fliegen denke und möchte das Gefühl des Fliegens unbedingt wieder haben, einfach weil das Fliegen geil ist, Mann.*

Die genauen Gründe für diese eher kleine Fülle an Antworten zu den vorliegenden offenen Fragen liegen wohl ausserhalb des Wissensbereichs des Verfassers. Zu der Formulierung der Fragen wird daher im Kapitel 4.4 Stellung genommen.

## 4.3 Auswertung Interview

Wenige Tage nach dem Gleitschirmgrundkurs wurde der Kursleiter, ein vom SHV anerkannter Gleitschirm- Fluglehrer und Sozialpädagoge im Jugendheim, interviewt. Das Interview wurde mit einem Smartphone aufgenommen. Das Interview richtete sich nach einem vorgängig erstellten halbstrukturierten Interviewleitfaden. Dieser ist im Anhang C zu finden.

Abgesehen von der ersten Frage, die einleitend den konkreten Ablauf der Gleitschirmtage erfragte, waren die Fragen vor allem auf die emotionale Selbstwirksamkeit ausgerichtet. Zudem beantwortete der Interviewpartner in einer zweiten Aufnahme die Frage, aus welchen Gründen die ausschliesslich männlichen Jugendlichen im Jugendheim wohnen und welche Arten von Verhaltensauffälligkeiten sie vorweisen.

Da die Fragestellung durch das Ausfüllen eines Fragebogens zur emotionalen Selbstwirksamkeit schon im vornherein konkretisiert war, musste für das Interview davon ausgegangen werden, dass die aus dem Interview gesammelten Daten, nebst den authentischen persönlichen Eindrücken, auch aus nicht reliablen (z.B. aufgrund des bei Interview häufig auftretenden Phänomens der sozialen Erwünschtheit) Antworten bestehen.



Dem Verfasser ist zudem bewusst, dass die dadurch erlangten Informationen und Interpretationen keine generalisierbaren Befunde darstellen können. Dazu müssten weit mehr Gleitschirmfluglehrer befragt werden. Durch eine ungünstige Positionierung des Aufnahmeegeräts sind die Aufnahmen zwischen 11min und 10sek bis zu 12min und 15sek nicht hörbar.

Die Fragen des Interviews richten sich im weiteren Sinn an die in Kapitel 2.5 theoretisch ausgewiesene und hier noch einmal formulierte Fragestellung;

Hat ein Gleitschirmgrundkurs Einfluss auf die emotionale Selbstwirksamkeit von Jugendlichen?

Da der Interviewpartner schon seit vielen Jahren Gleitschirmgrundkurse in dieser Form in Jugendheimen leitet, fordern die formulierten Fragen dazu auf, dass er aus seinem vollen, sich persönlich zugänglichen Erfahrungsschatz erzählt und sich bei seinen Antworten nicht explizit nur auf den Grundkurs dieser Studie fokussiert.

Da der Gegenstand der qualitativen Inhaltsanalyse die fixierte Kommunikation ist und die Analyse systematisch vorgeht (Mayring, 2010), werden im folgenden Teil die Schritte erläutert, die für die Analyse des Interviews durchlaufen werden. Diese orientiert sich an dem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring (2010, S. 68). Im ersten Schritt wurde eine Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen in der bestimmten Analyseeinheit, das erste Interview, vorgenommen. Im zweiten Schritt wurden diese Paraphrasen unter einem angestrebten Abstraktionsniveau generalisiert. Der dritte Schritt beinhaltet die Reduktion durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen. Im letzten Schritt wurden alle Aussagen in Kategoriensysteme eingeordnet. Das Resultat dieser Vorgehensweise ist in Anhang E ersichtlich.

Diese induktive Kategorienbildung nach Mayring (2010) ergab folgende zu beleuchtende Kategorien:

**- Kategorie 1: Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen (11 Aussagen)**

**- Kategorie 1.1: Emotionale Einflüsse Allgemein (4 Aussagen)**

**- Kategorie 2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen (9 Aussagen)**

**- Kategorie 3: Gleitschirm als Mittel zur Erziehung (1 Aussage)**

Zudem entstanden vier Items, die jeweils der ersten sowie der zweiten Kategorie gleichzeitig zugeordnet wurden.

Folgende Ankerbeispiele von den einzelnen Kategorien können hervorgehoben werden;

- **Kategorie 1:** Bei der Situation erster Höhenflug „*Sich ausdrücken, Ich kann nicht, ich habe Angst*“ (Anhang E, Z. 126-127)
- **Kategorie 1.1:** Situation von einzelnen Jugendlichen im Jugendheim „*emotional starke Schwankungen, depressive Ansätze*“ (Anhang E, Z. 167-168)
- **Kategorie 2:** „*Verantwortung übernehmen für sein eigenes Handeln*“ (Anhang E, Z. 90-92)
- **Kategorie 3:** „*Fliegen an und für sich sekundär*“ (Anhang E, Z. 93)
- **Kategorie 1 + 2:** „*Anhand vom Gleitschirmfliegen ist es ihnen logischer und natürlicher, dass es Bereiche im Leben gibt, wo sie sich unter Kontrolle haben müssen und ihre Emotionen im Griff*“ (Anhang E, Z. 179-181)

Einige Aussagen des Interviewten scheinen für die Analyse der formulierten Fragestellung von Interesse. Diese werden an dieser Stelle genauer betrachtet.

Wenn es Richtung Höhenflüge geht, geht es bei den Schülern meistens um Angst, Angst überwinden (Anhang E, Z. 118-124). Sie beginnen dabei, einander Tipps zu geben und Mut zu machen, falls jemand schon den ersten Höhenflug absolviert hat. In diesem Zusammenhang erscheint die in Kapitel 2.4.1.4. beschriebene dritte Quelle zum Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartung interessant. Durch die Überredung kann die Selbstwirksamkeitserwartung kurzfristig steigen. Bei einer argwöhnischen Betrachtung können diese Versuche jedoch auch unerwünschte Wirkungen haben. Diese zeigen sich z.B. bei Gruppendruck, wobei eine Person sich im ungünstigsten Fall zu einem Schwierigkeitsgrad einer Übung überreden lässt, der er aufgrund seiner Fähigkeiten noch nicht gewachsen ist und dadurch ein erhöhtes Unfallrisiko auf sich nimmt.

Manche Jugendliche können sich am Anfang nicht vorstellen einen Höhenflug zu absolvieren, da sie riesigen Respekt davor haben. Nach dem Höhenflug merken sie aber dann, dass die Situation kontrollierbar ist (Anhang E, Z. 137-138). Dabei sind die zusätzlichen Aussagen des Fluglehrers zu erwähnen, dass das Gleitschirmfliegen für Jugendliche mit einem Heldencharakter verbunden ist (Anhang E, Z. 227-230) und der Respekt grösser ist, weil sie das Gefühl haben, dass Gleitschirmfliegen etwas „Krasses“ und Gefährliches ist (Anhang E, Z. 233-235). Dabei verspüren viele Jugendliche nebst dem bereits erwähnten grossen Respekt auch Angst vor dem ersten Höhenflug, welche sich nach dem ersten Höhenflug in überwältigende Freude umwandelt und die Jugendlichen sogar überschwänglich, im Sinne von ausgelassen, werden können (Anhang E, Z. 156-161). Diese Unterschiede bezüglich der

Emotionen vor und nach den Höhenflügen erkennt der Fluglehrer bei manchen Jugendlichen. Durch das Erkennen der Ernsthaftigkeit und des Gefahrenpotenzials des Gleitschirmfliegens (Anhang E, Z. 174- 176), müssen sich die Jugendlichen vor dem Flug umso mehr konzentrieren und sie erkennen an so einem Punkt die Notwendigkeit, dass sie sich emotional unter Kontrolle haben sollten (Anhang E, Z. 183- 185). Diese positiven emotionalen Erfahrungen sind nach Bandura (1997) die stärkste Quelle zur Herausbildung einer guten Selbstwirksamkeitserfahrung, welche, wie oben ersichtlich, auf der emotionalen Ebene nach den ersten Gleitschirmflügen erlebt werden können. Dabei ist zusätzlich zu erwähnen, dass das Gleitschirmfliegen aufgrund der aussergewöhnlichen Erfahrung in der Luft, bei welcher der Respekt grösser ist und mit einem Heldencharakter verbunden sein kann, eine gute Plattform zu bieten scheint für das Erleben einer positiven Veränderung von emotionalen Erfahrungen. Da die Hemmschwelle und somit der Respekt und die Angst für die Ausübung des Gleitschirmsports einen hohen Ausgangswert bei Jugendlichen zu haben scheinen, können bei einem Anfänger mit einer tiefen erforderlichen Expertise die positiven emotionalen Erfahrungen verhältnismässig einfach erzeugt werden.

Zudem kann das Gleitschirmfliegen den Jugendlichen zeigen, dass es natürlich und logisch ist, dass sie sich in gewissen Bereichen des Lebens unter Kontrolle haben müssen und die Emotionen im Griff haben sollten (Anhang E, Z. 179- 181). Trotzdem scheint das „Sich unter Kontrolle haben“ im Alltag nicht so offensichtlich zu sein und es ist nicht so schlimm, wenn das „Sich kontrollieren“ auch nicht klappt (Anhang E, Z. 181- 183), da auch die Tagessituation oder die eigenen Charakterzüge (Anhang E, Z. 187- 189) Grund für die Unkontrollierbarkeit von Emotionen sein können (Anhang E, Z. 187- 189). Diese Überlegungen werden durch die Aussagen, dass es manche Jugendliche je nach Phase an einem Tag „anscheisst“ (Anhang E, Z. 164- 165), unterstützt. Diese Aussagen bestätigen die in Kapitel 2.4.1.7 ausgearbeiteten Grundannahmen, dass in der Adoleszenz negative Emotionen stärker ausgeprägt sind, da sich Jugendliche in einem Prozess der Neustrukturierung des Selbstkonzepts befinden und sich auf der einen Seite emotional stark entwickeln und auf der anderen Seite auch eine gewisse emotionale Distanz aufweisen können. Beim Gleitschirmfliegen scheint eine starke Unkontrollierbarkeit von Emotionen in der Luft gar nicht optimal, da durch das mögliche Gefahrenpotenzial eines Absturzes oder einer ungewollten Landung in Gegenstände wie Kabel oder Häuser, klare Bewegungsabfolgen zum richtigen Zeitpunkt vorausgesetzt werden.

Vor den ersten Höhenflügen erkennt der Fluglehrer auch gewisse Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. Bei der Überwindung der Angst tritt oftmals ein kindisches Verhalten hervor oder es wird darüber gelacht (Anhang E, Z. 120). Hierzu ist die vierte Fähigkeit der emotionalen Selbstwirksamkeit, dass empathisch auf das emotionale Erleben von anderen Personen eingegangen werden kann, zu erwähnen. Es wurden auch schon physiologische Reaktionen der Emotionen vor dem ersten Höhenflug sichtbar, wobei einem Jugendlichen die Beine zusammengesackt sind, obwohl er starten wollte (Anhang E, Z. 129- 131). Die Bewusstheit des eigenen emotionalen Zustandes, welche die erste Fertigkeit der emotionalen Selbstwirksamkeit darstellt, kann anhand eines solchen Beispiels konkret erlebt werden. Der Jugendliche bekommt ein unmittelbares physiologisches Feedback über seinen emotionalen Zustand. Da im Jugendheim auch mit Jugendlichen gearbeitet wird, bei denen emotional starke Schwankungen wegen depressiven Ansätzen vorhanden sind (Anhang E, Z. 167- 168), gibt es auch Jugendliche, die Medikamente einnehmen, um diese Schwankungen ein wenig auszugleichen (Anhang E, Z. 170). Dieser Einfluss müsste bei zukünftigen Studien auch miteinbezogen werden.

Der Fluglehrer meint, dass in diesen Prozessen das Gleitschirmfliegen an und für sich sekundär ist (Anhang E, Z. 93). Im Anbetracht der ausgearbeiteten Theorie bezüglich des Wagnisses als Form der Kontingenzbewältigung (Bette, 2004), scheint diese Aussage des Fluglehrers in Bezug auf die Jugendlichen nicht adäquat. Es stellt sich die Frage, ob es vielleicht den Jugendlichen durch die zwingende Situation in der Luft, die ein Bewusstsein und eine Kontrolle der eigenen Emotionen bedingt, damit ein erhöhtes Unfallrisiko vermieden werden kann, leichter fällt, mit ihren Emotionen umgehen zu lernen. Dabei entfliehen die Jugendlichen der enormen Vielfalt an Verhaltens- und Entscheidungsmöglichkeiten im Alltag.

Durch die ersten Höhenflüge bauen Jugendliche Zuversicht auf, da sie vorwärts gekommen sind und wissen, dass sie es schaffen können (Anhang E, Z. 138-139). Dabei beziehen sie sich vermehrt auf ihre Fähigkeiten im Gleitschirmfliegen, welche sie verbessern möchten. Sie trauen sich etwas zu und sehen, dass sie in ihren Fliegerfähigkeiten Fortschritte erzielen (Anhang E, Z. 95-96). Dadurch, dass die Jugendlichen isoliert mit ihrem Thema sind, können sie niemand anderem die Schuld geben an ihren Handlungen (Anhang E, Z. 104-110). Dabei müssen sie Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen (Anhang E, Z. 90- 92) und können dadurch, dass sie sich selber überlassen sind, eigenständiger werden (Anhang E, Z. 62- 68).

Zu den Gründen der Herausarbeitung der Kategorie Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen, welche sich vor allem in den soeben erwähnten Aussagen im oberen Absatz widerspiegeln, wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

#### **4.4 Fazit**

Bei der Interpretation der Resultate des Fragebogens muss in Betracht gezogen werden, dass einzelne mündliche Anmerkungen von Seiten der Probanden eingetroffen sind, dass die Items teils schwer zu beantworten waren, da sie nicht verstanden wurden. In dieser Situation wurde versucht, die Unklarheiten mit den Probanden so gut wie möglich zu klären. Die statistische Auswertung der Fragebögen bringt keine signifikanten Ergebnisse mit sich.

Die formulierten offenen Fragen an die zwei Teilnehmer des Grundkurses konnten wie erwähnt fast gar nicht beantwortet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass es für die Jugendlichen schwierig war, den Zusammenhang von Emotionen und Gleitschirmfliegen herzustellen. Zudem könnte es für sie schwierig gewesen sein, sich im Klaren zu sein über Ursache und Wirkung ihrer Emotionen in diesem Zusammenhang. Jedoch stellen diese Überlegungen nur Vermutungen dar.

Bestimmte Aussagen des Interviews beschreiben grundsätzlich Handlungen und Vorgehensweisen der Jugendlichen während der Grundkurse. Dabei ist es in den meisten Aussagen schwierig, einen konkreten Bezug spezifisch zur Selbstwirksamkeitserwartung herauszulesen. Ein Beispiel hierfür ist die physiologische Reaktion (Beine zusammensacken) durch die Angst, die der Jugendliche verspürte. Obwohl der Jugendliche sich nicht emotional selbstwirksam verhielt, wurde ihm der Nutzen einer gut ausgeprägten emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung in dieser Situation bewusst, da er eigentlich starten wollte.

Die Kategorie Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen wurde gebildet, weil, wie in Kapitel 2.4.1.5 beschrieben, grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass vorausgehende Ereignisse wie eine Erinnerung oder eine physische Zustandsänderung Gegebenheiten beschreiben, die Emotionen auslösen können. Daher können positive Erfahrungen, wie beispielsweise das selbstständige Entwirren und richtige Befestigen der Tragegurte, die Grundlage für positive Emotionen bilden. Demzufolge kann eine solche Situation Grundlage für die Übertragung von der physischen zur emotionalen Selbstwirksamkeit sein, da eine physische Erfolgserfahrung positive Emotionen auslöst und im Gegenzug eine Misserfolgserfahrung negative. Die gefühlsmässige Erregung stellt zudem die schwächste Quelle für die Beeinflussung von Selbstwirksamkeit dar.

Durch die Betrachtung der Aussagen des Fluglehrers im Interview scheint ein konkreter Zusammenhang zwischen einem ersten Gleitschirmhöhenflug und einer erstmaligen Exposition im Hochseilgarten ersichtlich. Bei der in Kapitel 2.3.3 und 2.4.3 vorgestellten Studie von Mehl (2006), bei welcher 247 Probanden eine Erstbegehung in einem Hochseilgarten vollzogen, konnten positive Effekte auf die Selbstwirksamkeit beobachtet werden. Dies wird vor allem mit dem limbischen System begründet, welches Emotionen bewertet. Ein Patient wird bei der Begehung eines Hochseilgartens in eine emotionell aufgewühlte Lage versetzt. Diese Wirkungsimpulse bringen eine grosse Effektstärke bei der „Verstörung“ von tiefliegenden Selbst- und Fremdkonzepten, Überzeugungen und Wertungen mit sich. Dieses Versetzen in eine aufgewühlte Situation wird vor allem bei folgender Aussage des Fluglehrers im Interview deutlich:

vorher und nachher, einfach Angst überwinden, Herzklopfen. Sie haben sich dann gerade so entschieden sie machen den Höhenflug, nachher sind sie gelandet, das war bei denen überwältigend manchmal, das Jauchzen und diese Freude und das ist das geilste und das ist besser als Kiffen und alles was sie schon ausprobiert haben und ja, wo sehr überschwänglich sind (Anhang D, Z. 157- 161).

Zudem kann an dieser Stelle die Beantwortung der offenen Frage des Probanden erwähnt werden. Die Aussage spiegelt ein durchaus prägendes Erlebnis des Probanden wider, bei welchem eine positive „Destabilisierung“ stattgefunden hat.

## **5 Diskussion, Schlussfolgerungen und Ausblick**

In der abschliessenden Diskussion werden in diesem Kapitel die wichtigsten Ergebnisse knapp zusammengefasst sowie in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Danach wird die eigene Vorgehensweise kritisch reflektiert. Zum Abschluss wird ein Fazit zur ganzen Masterarbeit gezogen und ausblickend werden mögliche Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Bei der empirischen Überprüfung, ob die Teilnehmer des Gleitschirmgrundkurses die emotionale Selbstwirksamkeit zwischen dem Pre- und Post-Test gegenüber der Kontrollgruppe verbessern konnten, sind keine signifikanten Ergebnisse herausgekommen. Das Interview mit dem Fluglehrer lieferte einige Hinweise bezüglich der emotionalen Selbstwirksamkeit bei einem Gleitschirmgrundkurs. Dabei sind vor allem die emotionalen Veränderungen während den ersten Höhenflügen nennenswert. Diese persönlichen Erfahrungen können zur Stärkung der emotionalen Selbstwirksamkeit beitragen. Zudem können grosse Fortschritte in kurzer Zeit beim erstmaligen Ausüben des Gleitschirmsports erzielt werden, welche sich auch auf die Emotionen auswirken können. Die Jugendlichen überwinden ihre Angst bei den ersten Höhenflügen, da die meisten grundsätzlich grossen Respekt haben vor diesem Sport. Ein solcher Grundkurs bietet die optimale Möglichkeit zur Definierung von Nahzielen, durch welche die Festigung von Selbstwirksamkeit auch Konsequenzerwartungen schaffen und differenzieren kann. Durch das Erkennen der Kontrollierbarkeit können die Jugendlichen Zuversicht aufbauen. Zudem scheint das Gleitschirmfliegen eine gute Plattform für die Beeinflussung der Selbstwirksamkeit zu liefern, da im Interview auf alle vier in Kapitel 2.4.1.4 ausgearbeiteten Quellen zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit Bezug genommen wird. Die eigenen erfahrenen positiven Emotionen während der ersten Höhenflüge stellen die erste Quelle dar. Das Beobachten der Freude bei anderen „Modellen“, welche im Jugendheim ähnlich in Alter Geschlecht und anderen Attributen sind, ist am Idealsten. Zudem können die Jugendlichen einander ermutigen und im weiteren Sinne überreden. Zudem ist das Gleitschirmfliegen grundsätzlich mit vielen konkret erlebten Gefühlen und Emotionen bei den Jugendlichen verbunden.

Durch die Analyse des Interviews sowie die Beantwortung einer offenen Frage des Probanden können die ersten Flugerfahrungen als ähnliche Situationen angeschaut werden wie die Erstexposition in einem Hochseilgarten, welche von Probanden in der Studie von Mehl (2006) durchgeführt wurden. Die emotionale Destabilisierung bei einem solchen Ereignis kann sich bei sozial Benachteiligten Menschen mit schwierigen Bedingungen und Menschen mit einer psychischen Instabilität u.U. noch stärker auswirken. Aus dem zweiten Interview kann

abgeleitet werden, dass die meisten Jugendlichen im Jugendheim emotional schwierige Erlebnisse in ihrer Kindheit erlebt zu haben scheinen.

Zudem scheint eine Übertragung des Gleitschirmfliegens auf die herausgearbeiteten Mutposten der Studie von Conzelmann et al. (2009) vor allem im Bezug zum Einnehmen von ungewohnten Raumlagen sinnvoll. Das Erlernen des Gleitschirmstarts für Anfänger ist auch koordinativ anspruchsvoll. Trotzdem sind die Turnhalle und die freie Luft in den Bergen doch ziemlich verschiedene Umgebungen.

Die Grundkurse werden von allen Jugendlichen ab 15 Jahren durchgeführt. Die Teilnehmer entscheiden sich nach den obligatorischen zwei bis vier ersten Tagen am Übungshang jeweils freiwillig, ob sie Höhenflüge absolvieren möchten. Die Kombination aus eigener Motivation, ein neues und unbekanntes Wagnis einzugehen und der fremden Aufforderung dazu durch die Situation der Jugendlichen im Jugendheim, scheint dabei eine Rolle zu spielen. Ein kleines Beispiel liefert hierfür eine mir bekannte Person, welche nach dem Erlernen des Gleitschirmfliegens in einem anderen Jugendheim im Berner Oberland, jetzt selbstständig intensiv Gleitschirmakrobatik betreibt.

Eine sinnvolle Beantwortung der formulierten Fragestellung ist mit den vorhandenen qualitativen und quantitativen Daten aus Sicht des Verfassers nicht möglich. Eine neue Fragebogenerhebung mit einer grösseren Stichprobenanzahl und die Durchführung von Interviews mit Teilnehmern sowie mehreren Fluglehrern nach einer längeren Interventionsphase könnte mehr Aufschluss zu dieser Thematik geben.

Die Masterarbeit beinhaltet eine Fragebogenerhebung sowie die Durchführung eines Interviews. Es kann argumentiert werden, dass der Fragebogen für 15-jährige eher schwierig zu beantworten ist, da sich einige Jugendliche auch dazu äusserten. Die Erstellung eines neuen Fragebogens zu dieser Thematik scheint trotzdem nicht sinnvoll, da die Reliabilität des vorhandenen Fragebogens gegeben ist und es auf den ersten Blick schwierig scheint, Äusserungen einfacher zu formulieren. Die gewonnenen Resultate spiegeln in manchen Bereichen die zuvor erarbeitete Theorie wider, bei welcher bei der Einordnung des Gleitschirmsports zu den Begriffen Wagnis, Abenteuer, Risiko und Erlebnis auch noch nicht vorhandene Klassifizierungen vorgenommen wurden.

Die Auswahl an Fragen für das Interview orientierten sich teilweise an den Inhalten des Fragebogens. Zudem wurden wenige Fragen ausgewählt, die nicht direkt die emotionale Selbstwirksamkeit ansprechen, sondern beispielsweise auch auf das Selbstkonzept abzielten. Es wurde davon ausgegangen, dass der Interviewpartner diese Begriffe kennt. Bezüglich der



Auswahl der Fragen kamen während der Auswertung des Interviews Zweifel über die korrekte Auswahl dessen auf. Es ist möglich, dass sich der Fluglehrer durch die teils suggestiven Fragen auch zu Antworten wie „eben Emotionen im Griff haben“ (Anhang E, Z.175) verleiten liess.

Die Fülle an Informationen für die Bearbeitung der Fragestellung ist nicht sehr umfangreich. Der Entscheid für die Durchführung einer Masterarbeit in diesem Format wurde ziemlich intuitiv gewählt. Die erwünschte und erwartete Grösse der Experimentalgruppe von vier bis sechs Personen kam nicht zu Stande. Daher hat diese Arbeit während dem ganzen Prozess einen eher explorativen Charakter angenommen.

Das Studiendesign, mit welchem schlussendlich gearbeitet wurde, ist bei einem Rückblick auf die Arbeit, für eine aussagenkräftige Auswertung nicht geeignet. Die tiefe Teilnehmerzahl sowie die nur zwei pädagogischen Einrichtungen in der Schweiz, welche das Gleitschirmfliegen im Programm haben, machen es schwierig auch zukünftig eine umfassendere Erhebung in diesem Bereich durchzuführen. Zudem konnten die beiden Probanden unglücklicherweise keine Höhenflüge absolvieren in diesen vier Tagen, da wie schon erwähnt, sich die Mitarbeiterin des Jugendheims am letzten Tag den Knöchel verstauchte. Daher müssen die Annahmen, dass die Probanden für längere Zeit geflogen sind, auch relativiert werden, da ihre längsten Flüge ca. zehn Sekunden dauerten. Der Zeitunterschied zu einem Höhenflug, bei welchem die Teilnehmer mindestens vier Minuten geflogen wären, ist nicht zu übersehen. Dies könnte mit ein Grund sein, weshalb keine signifikanten Resultate erzielt wurden.

Die Erhebung von zwei Perspektiven, sowohl von Seiten der Schüler, wie auch von Seite des Fluglehrers, war interessant und hilfreich für die Bearbeitung der Fragestellung. Rückblickend kann jedoch gesagt werden, dass eine Erhebung von beiden Seiten in Zukunft noch mehr ausdifferenziert werden könnte anhand von Interviews mit Jugendlichen beispielsweise.

Da ich sowohl Solo- als auch Tandemgleitschirmpilot bin, war die Ausarbeitung der Theorie sowie die Auswertung des Interviews für mich ausserordentlich interessant. Der Gleitschirmsport ist durch seine Einzigartigkeit geprägt von Emotionen, daher habe ich mich auch für dieses Thema entschieden. Mir war bewusst, dass Emotionen eher schwer zu erfassen und manchmal auch einzuordnen sind. Da ein längerer Flug für mich normalerweise geprägt ist von einem Wechselbad der Gefühle, kann ich vor allem einen für mich persönlichen Bezug zu dieser Thematik herstellen. Rückblickend erinnere ich mich persönlich sehr gut an meinen ersten Höhenflug, der auch sehr emotional war.

Mögliche Zukunftsperspektiven, die auf dieser Thematik aufbauen, könnten sich aus einer Längsschnittstudie mit einer grösseren Anzahl Teilnehmer ergeben, obwohl bei dem Brevet-Kurs in der Schweiz jeder Teilnehmer selber entscheidet, wie schnell die 50 Höhenflüge absolviert werden möchten und dabei manchmal eine oder zwei Wochen flugfreie Zeit dazwischen liegen können. In dieser Hinsicht wäre eine Untersuchung in Deutschland geeigneter, wo die Möglichkeit besteht, den A-Schein (keine Streckenflüge) in drei bis vier Wochen am Stück zu erwerben. Insofern würden längere Studien Sinn machen, da die höchste Quelle zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit die persönlichen Erfahrungen darstellen. Diese können bei häufigerem Auftreten einen grösseren Effekt diesbezüglich erzielen. Dabei wäre gemäss den Erkenntnissen der Studie von Fengler (2007) eine dritte Erhebung nach einer Retreatphase sinnvoll um allfällige zeitverzögerte Effekte erfassen zu können. Dabei sollten wie schon erwähnt, gesellschaftliche und biografische Zusammenhänge miteinbezogen werden, damit wirksame persönlichkeitsfördernde Veränderungen in Gang gesetzt werden können. Eine Erhebung nach einer Retreatphase wurde in dieser Arbeit schlussendlich unterlassen, da die Stichprobandenanzahl sich aus nur zwei Jungen zusammenstellte und während der Interventionsphase keine Höhenflüge durchgeführt wurden.

Zudem könnten Befragungen von Personen, die aus dem Jugendheim ausgetreten sind und weiterhin aktiv Gleitschirm fliegen, interessant sein. In Interviews könnten die gewonnen Erfahrungen im Bezug zu Emotionen durch den Gleitschirmkurs rückblickend erfragt werden.

Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit scheinen, trotz der weiter oben erwähnten Parallelen zum wagnisorientierten Sportunterricht, für den Schulalltag von untergeordneter Bedeutung zu sein, da der Gleitschirmsport praktisch keinen Eingang in die öffentlichen Schulen findet. Eine Untersuchung der wahrgenommenen positiven Effekte anhand von Interviews von Seiten der Fluglehrer, die als Erlebnispädagogen arbeiten, könnte durchaus interessant sein, wobei die Untersuchungen beispielsweise auf Themen wie Ausprägung von Misserfolgsangst versus Erfolgszuversicht ausgeweitet werden könnten.

## Literaturverzeichnis

- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2009). *Sportpädagogik: ein Lehrbuch in 14 Lektionen Band 1* (3. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, U. (2012). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (21. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bette, K.-H. (2004). *X-treme. Zur Soziologie des Abenteuer- und Risikosports*. Bielefeld: Transcript.
- Boeger, A. & Schut, T. (Hrsg.) (2005). *Erlebnispädagogik in der Schule- Methoden und Wirkungen*. Berlin: Logos.
- Bollnow, O.F. (1968). Wagnis und Scheitern in der Erziehung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe* (S. 379- 393). Frankfurt a.M: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Hogrefe.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow- Erlebnis- Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Epel, E.S., Bandura, A. & Zimbardo, P.G. (1999). Escaping homelessness: The influence of self- efficacy and time perspective on coping with homelessness. In *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 575-596.
- Fengler, J (2007). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie*. Berlin: Logos.
- Filipp, S.-H. (1984). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept- Forschung* (2. Auflage, S. 129- 153). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Filipp, S.-H. & Mayer, A.- K. (2005). Selbst und Selbstkonzept. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 266- 276). Göttingen: Hogrefe.
- Gadamer, H.G (1965). *Wahrheit und Methode* (2. Auflage). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gilsdorf, R. (2004). *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Hänsel, F. (2008). Kognitive Aspekte. In A. Conzelmann & F. Hänsel (Hrsg.), *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung* (S. 26-44). Schorndorf: Hofmann.
- Jagenlauf, M. (1992): Wirkungsanalyse Outward Bound. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl & K. Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?*(S. 72-95). München: FH München.
- Janssen, P., Slezak, K. & Tänzler, K. (2008). *Gleitschirmfliegen* (16. aktual. Auflage). München: Nymphenburger.
- Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mehl, K. (2006). Handeln als Prinzip des Lebendigen. Eine Studie zu Wirkungsimpulsen psychophysischer Exposition auf dem Hochseilgarten. In A. Ferstl, M. Scholz & C. Thiesen (Hrsg.), *Wirksam lernen, weiter bilden, weiser werden: Erlebnispädagogik zwischen Pragmatismus und Persönlichkeitsbildung* (S. 85- 97). Augsburg: ZIEL.
- Mesquita, B & Frijda, N. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112, 179- 204.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D.H. Rost (Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 685- 692). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H.D. (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

- Neumann, P. (1999). *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hoffmann.
- Neumann, P. (2003). If life gets boring- risk it. In: N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.), *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis- Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* (S. 25-34): Hamburg: Czwalina.
- Paffrath, F.H. (2013). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: ZIEL.
- Plöhn, I. (1998). *Flow- Erleben. Eine erlebnispädagogische Anleitung zum Motivationstraining für Jugendliche*. Neuwied: Krikel Luchterhand.
- Reuker, S. (2008). *Chancen schulischer Sport- und Bewegungsangebote: Verändern erlebnispädagogische Schulfahrten die soziale Handlungsbereitschaft?*. Berlin: Logos.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freunde an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In H. Heckhausen & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, Volition, Handlung, (Enzyklopädie der Psychologie. Band 4)*, (S. 101-108). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend..* Berlin: Kohlhammer.
- Scherer, K.R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. *Cognition and Emotion*, 7, 1-41.
- Schleske, W. (1977). *Abenteuer – Wagnis - Risiko im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Scholz, M. (2001). *Der Lernprozess in der erlebnispädagogischen Arbeit*. Hamburg: Kovac.
- Scholz, M. (2005). *Erlebnis – Wagnis - Abenteuer*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmitz, G.S. & von Salisch, M. (2003, 10. April). Emotionale Selbstwirksamkeit. Zugriff am 2.3.2015 unter [http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Emotionale\\_Selbstwirksamkeit/emotionale\\_selbstwirksamkeit.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Emotionale_Selbstwirksamkeit/emotionale_selbstwirksamkeit.htm)

- Schulze, G. (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Eine Kulturosoziologie der Gegenwart* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Campus.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (S. 28-52). Weinheim: Beltz.
- Schweizerischer Hängegleiterverband SHV, (2009, Mai). *Kommentar zum Ausbildungskontrollblatt Kat. Gleitschirm*. Zugriff am 9.4.2015 unter [https://www.shv-fsvl.ch/fileadmin/redakteure/Allgemein/Ausbildung/Weisungen/Kommentar\\_Kontrollblatt\\_de.pdf](https://www.shv-fsvl.ch/fileadmin/redakteure/Allgemein/Ausbildung/Weisungen/Kommentar_Kontrollblatt_de.pdf)
- Schweizerische Unfallversicherungsanstalt (2015, Juli 24). Wagnisse- Gefährliche Sportarten. [Browserseite]. Heruntergeladen von <http://www.suva.ch/startseite-suva/praevention-suva/sichere-freizeit-suva/wagnisse-suva.htm>
- Seiffge-Krenke, I. (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter: Ressourcen und Gefährdungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Berlin: Kohlhammer.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. In *Review of Educational Research*, 46, 407-444.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2005). Selbstkonzept im Sport. In *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12, 119-126.
- Ulich, D. (2003). Gegenstandbestimmung und Fragestellungen der Emotionspsychologie. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen*, (Grundriss der Psychologie. Band 5), (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 45-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zuckermann, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge Press.
- Zwahr, A. (2001). *Meyers grosses Taschenlexikon* (8. aktualisierte Auflage, Band 18). Mannheim: B.I. Taschenbuchverlag.

## Anhang A: Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung

Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung © Schmitz & von Salisch, 2002	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
1. Ich bin mir sicher, dass ich mich mit meinen unangenehmen Gefühlen auseinandersetzen kann, auch wenn mich das belastet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bin mir sicher, dass ich herausfinden kann, was andere Menschen fühlen, selbst wenn sie ihre Gefühle verbergen wollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich bin mir sicher, dass ich meine Gefühle so ausdrücken kann, dass sie bei anderen so ankommen, wie ich sie empfinde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich bin mir sicher, dass ich mich auch bei ungewohnten Problemen in einen anderen Menschen einfühlen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich kann meine starken Gefühle auch in brenzligen Situationen so regulieren, dass sie meine Absichten und Pläne nicht behindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich bin mir sicher, dass ich mich emotional aus Situationen lösen kann, in denen ich versagt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich bin überzeugt, dass ich in engen Beziehungen meine Gefühlen ehrlich zeigen kann, auch wenn es mir schwer fällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich bin mir sicher, ich kann auch bei einer extremen emotionalen Erfahrung handlungsfähig bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich weiß genau, dass ich es schaffe, mir auch bei sehr schmerzhaften Themen nicht in die eigene Tasche zu lügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich bin gewiss, dass ich auch nach einem emotionalen Tief wieder ausgeglichen und fröhlich werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich kann in engen Beziehungen offen meine Gefühle ausdrücken, auch wenn die Gefahr besteht, den andern damit zu kränken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Auch aus sehr schmerzlichen Erfahrungen kann ich für mich etwas Positives ziehen, wenn ich mir genügend Zeit nehme, mich damit auseinanderzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich kann meinen Ärger so ausdrücken, dass ich mit dem anderen die Situation klären kann, anstatt durch einen Wutanfall eine neue stressreiche Auseinandersetzung heraufzubeschwören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich weiß, unter welchen Umständen ich die Gefühle eines anderen nicht oder nur schlecht einschätzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Fragebogen zur emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung</b> © Schmitz & von Salisch, 2002	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
15. Ich weiß genau, dass ich auch diffuse Empfindungen anderen gegenüber ausdrücken kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Wenn ich eine Gruppe von fremden Leuten in der Öffentlichkeit beobachte, kann ich feststellen, ob es zwischen ihnen emotionale Spannungen gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich bin mir sicher, dass ich mir auch meine unangenehmen Gefühle eingestehen kann, selbst wenn dies für mich zunächst eine größere Belastung bedeutet als sie zu ignorieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich kann erkennen, ob hinter dem Lächeln eines Mitmenschen Freude steckt oder es nur höflich gemeint ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich bin mir sicher, dass die Gefühle, die ich ausdrücke, beim anderen auch richtig ankommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich bin mir sicher, dass ich mich so verhalten kann, dass die Unsicherheit des anderen nicht zu einer peinlichen Situation führt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich bin mir sicher, dass ich meine Wut im Zaume halten kann, um ein Gespräch nicht entgleisen zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich bin mir sicher, dass ich in emotional belastenden Situationen andere um Hilfe bitten kann, auch wenn es mir schwer fällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Gegenüber Menschen, mit denen ich in einer engen Beziehung stehe, kann ich negative Gefühle so äußern, dass unsere Beziehung darunter nicht leidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich kann auch dann noch handlungsfähig bleiben, wenn meine Gefühle einmal mit mir durchgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich bin mir sicher, dass ich auch bei schwierigen Problemen meinen eigenen Empfindungen ins Gesicht sehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich kann spüren, was andere Menschen fühlen, auch wenn sie versuchen, es nicht offen zu zeigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich weiß, dass es mir gelingt, andere mit meiner Freude anzustecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Wenn ich bei einer Aufgabe scheitere, kann ich mich von lähmenden Gefühlen befreien und wieder an neue Aufgaben oder an einen neuen Lösungsversuch herangehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Wenn ich in einer Situation widersprüchliche Gefühle empfinde, kann ich mich hinsetzen und diese Empfindungen sortieren, um mir darüber klar zu werden, was in mir vorgeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## **Anhang B: Items des Fragebogens anhand von Kategorien geordnet**

### **Bewusstheit**

**(A 1-5)**

1. Ich bin mir sicher, dass ich mich mit meinen unangenehmen Gefühlen auseinandersetzen kann, auch wenn mich das belastet.
2. Ich weiß genau, dass ich es schaffe, mir auch bei sehr schmerzhaften Themen nicht in die eigene Tasche zu lügen.
3. Ich bin mir sicher, dass ich mir auch meine unangenehmen Gefühle eingestehen kann, selbst wenn dies für mich zunächst eine größere Belastung bedeutet als sie zu ignorieren.
4. Ich bin mir sicher, dass ich auch bei schwierigen Problemen meinen eigenen Empfindungen ins Gesicht sehen kann.
5. Wenn ich in einer Situation widersprüchliche Gefühle empfinde, kann ich mich hinsetzen und diese Empfindungen sortieren, um mir darüber klar zu werden, was in mir vorgeht.

### **Dekodierung von Emotionen**

**(B 1-4)**

6. Ich bin mir sicher, dass ich herausfinden kann, was andere Menschen fühlen, selbst wenn sie ihre Gefühle verbergen wollen.
7. Wenn ich eine Gruppe von fremden Leuten in der Öffentlichkeit beobachte, kann ich feststellen, ob es zwischen ihnen emotionale Spannungen gibt.
8. Ich kann erkennen, ob hinter dem Lächeln eines Mitmenschen Freude steckt oder es nur höflich gemeint ist.
9. Ich kann spüren, was andere Menschen fühlen, auch wenn sie versuchen, es nicht offen zu zeigen.

### **Ausdruckswörter /Skripte**

**(C 1-4)**

10. Ich bin mir sicher, dass ich meine Gefühle so ausdrücken kann, dass sie bei anderen so ankommen, wie ich sie empfinde.
11. Ich weiß genau, dass ich auch diffuse Empfindungen anderen gegenüber ausdrücken kann.
12. Ich bin mir sicher, dass die Gefühle, die ich ausdrücke, beim anderen auch richtig ankommen.
13. Ich weiß, dass es mir gelingt, andere mit meiner Freude anzustecken.

### **Empathie**

**(D 1-3)**

14. Ich bin mir sicher, dass ich mich auch bei ungewohnten Problemen in einen anderen Menschen einfühlen kann.
15. Ich weiß, unter welchen Umständen ich die Gefühle eines anderen nicht oder nur schlecht einschätzen kann.
16. Ich bin mir sicher, dass ich mich so verhalten kann, dass die Unsicherheit des anderen nicht zu einer peinlichen Situation führt.

**Zustand /Ausdruck****(E 1-3)**

17. Ich kann meine starken Gefühle auch in brenzligen Situationen so regulieren, dass sie meine Absichten und Pläne nicht behindern.
18. Ich kann meinen Ärger so ausdrücken, dass ich mit dem anderen die Situation klären kann, anstatt durch einen Wutanfall eine neue stressreiche Auseinandersetzung heraufzubeschwören.
19. Ich bin mir sicher, dass ich meine Wut im Zaume halten kann, um ein Gespräch nicht entgleisen zu lassen.

**Emotionsbewältigung****(F 1-4)**

20. Ich bin mir sicher, dass ich mich emotional aus Situationen lösen kann, in denen ich versagt habe.
21. Auch aus sehr schmerzlichen Erfahrungen kann ich für mich etwas Positives ziehen, wenn ich mir genügend Zeit nehme, mich damit auseinanderzusetzen.
22. Ich bin mir sicher, dass ich in emotional belastenden Situationen andere um Hilfe bitten kann, auch wenn es mir schwer fällt.
23. Wenn ich bei einer Aufgabe scheitere, kann ich mich von lähmenden Gefühlen befreien und wieder an neue Aufgaben oder an einen neuen Lösungsversuch herangehen.

**Beziehung****(G 1-3)**

24. Ich bin überzeugt, dass ich in engen Beziehungen meine Gefühle ehrlich zeigen kann, auch wenn es mir schwer fällt.
25. Ich kann in engen Beziehungen offen meine Gefühle ausdrücken, auch wenn die Gefahr besteht, den andern damit zu kränken.
26. Gegenüber Menschen, mit denen ich in einer engen Beziehung stehe, kann ich negative Gefühle so äußern, dass unsere Beziehung darunter nicht leidet.

**Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit** **(H 1-3)**

27. Ich bin mir sicher, ich kann auch bei einer extremen emotionalen Erfahrung handlungsfähig bleiben.
28. Ich bin gewiss, dass ich auch nach einem emotionalen Tief wieder ausgeglichen und fröhlich werden kann.
29. Ich kann auch dann noch handlungsfähig bleiben, wenn meine Gefühle einmal mit mir durchgehen.

## Anhang C: Interviewleitfaden Fluglehrer

- *Zu Beginn möchte ich dich bitten, den Ablauf und Inhalt der Gleitschirmtage von letzter und dieser Woche zu schildern.*
- 
- *Hast du persönlich schon konkrete Verbesserungen bei Jugendlichen bezüglich der Emotionsregulierung während eines Gleitschirmgrundkurses im Jugendheim beobachten können?*
- *Wie erlebst du die Situationen zwischen den Jugendlichen vor den Gleitschirmkursen und danach? Hast du schon erlebt, dass sich Jugendliche nach den Kursen mit ihren Gefühlen besser begegnen können und sich einfühlsamer verhalten?*
- *Hattest du schon mit Jugendlichen zu tun, die Angst hatten vom Fliegen? Hat sich die Angst eher vergrößert oder eher abgenommen während dem Kurs?*
  - *Wie begründest du persönlich für dich diese Entwicklung?*
- *Denkst du, Gleitschirmfliegen kann ein Mittel zur Verbesserung des emotionalen Selbstkonzept sein? Begründe*
- *Gleitschirm wird als Wagnissport eingeordnet, bei welchem Fehlentscheidungen/Handlungen die Person in akute Gefahr bringen kann. Kannst du dir vorstellen, gerade weil Gleitschirm klare Bewegungsabfolgen benötigt, dass die Ausübung dieser Sportart einem Menschen auch helfen kann, Emotionen klar zu erkennen und richtig einzuordnen?*

## Anhang D: Transkription Interview Fluglehrer

<b>Titel</b>	<b>Zwei Interviews mit Fluglehrer Jugendheim</b>
<b>Personen</b> <b>(inkl. Kürzel)</b>	<b>Manuel Widmer(M)</b> <b>Fluglehrer Jugendheim (F)</b>
<b>Zeitangabe</b> <b>Filmausschnitt</b>	<b>1. 00:00:00 – 00:20:55</b> <b>2. 00:00:00 – 00:01:54</b>

	<u>S. I</u>	<u>1.</u>
1	M	Zu Beginn möchte ich dich bitten kurz den Ablauf und den Inhalt dieser
2		Gleitschirmtage von dieser Woche zu schildern.
3	F	Wir wollten starten am Montag. Das war nichts auf Grund von
4		Zwischenfällen, wo etwas dazwischen gekommen ist. Wir haben am Dienstag
5		gestartet, sehr gute Bedingungen gehabt. Wetter, wobei, mehr vom Wetter
6		her schon. Wind war ein bisschen stark, eigentlich eher schwierige
7		schlussendlich für zum Anfangen, Übungshang grundlegende Sachen wie
8		Zeug auslegen. Eh. Wie es überhaupt heisst, Zeug benennen. Wir haben die
9		Theorie gerade am Startplatz selber gehabt oder am Übungshang und nicht
10		vorgängig, noch etwas theoretisch und das aufgrund vom Wetter, das wir
11		nützen wollten. Ehm. Ja das Übliche, sich selber parat machen, kontrollieren,
12		auslegen kontrollieren, sich selbstständig anmachen und dann das war mal
13		der erste Ablauf, erste Startversuche, also Übungshangdurchläufe. Weiter ist
14		gegangen, dass es ganz von den Bedingungen her ganz kleine Hüpfen
15		gegeben hat, weil es teilweise ein wenig thermisch bedingt gewesen ist,
16		soweit gut gewesen, ist gerade ein wenig eine Steigerung gewesen. Dann
17		haben wir noch am nächsten Tag, übernächster Tag haben wir dann ein
18		Übungshangwechsel gemacht, wo noch einmal mehr die Möglichkeit
19		gewesen war, ein Meter zwei abzuheben, je nach Wind und dann haben wir
20		uns noch einmal gesteigert, sind wir noch einmal an einen anderen Hang
21		respektive wieder zurück aber an einem anderen Ort und dann hatten sie
22		gleich so, weiss doch auch nicht, vielleicht fünf Sekunden Flug maximal,
23		vielleicht so. Ja vielleicht zehn Sekunden. Das ist eigentlich, durch das, dass
24		wir eine kleine Gruppe gewesen sind erstaunlich gut gegangen, sie haben vor
25		allem sich selber kontrolliert und anmachen relativ gut im Griff gehabt.
26		Relativ schnell im Verhältnis zu anderen Jahren überdurchschnittlich, eh,

27	<u>S. 2</u>	dafür an einem anderen Punkt aufziehen, kontrollieren, unterlaufen, vor allem
28		mit dem Unterlaufen stark Schwierigkeiten gehabt, immer dagegen kämpfen
29		wollen als darunterzugehen, ehm, das sind so ein wenig die
30		ausserordentlichen Sachen gewesen jetzt dieses Mal. Typbedingt gewesen, ja
31		ich denke Material ist ähnlich gewesen. Ehm, Dann aufgrund von einem
32		Zwischenfall am Freitag, wo jemand sich den Knöchel verknackst hat, haben
33		wir dann aufgehört und sind gar nicht mehr weitergekommen. es wäre dann
34		die Idee gewesen am Ende dieses Tages, wenn die Bedingungen wieder
35		ruhiger gewesen wären, einen ersten Höhenflug zu machen. Dann ist es wüst
36		geworden. Jetzt am Mittwoch in der zweiten Woche war noch ein schöner
37		Tag. Dann habe ich aufgrund von Starthelfermangel das nicht machen
38		können und bin noch einmal an den Übungshang, wo doch noch einmal eine
39		Steigerung war, noch einmal einen Hang gewechselt, respektive ein Hang wo
40		wir schon waren aber viel höher hinauf. Das ist eigentlich auch wieder gleich,
41		das ist der erste Tag gewesen, wo ein paar Tage Pause dazwischen war. Das
42		ist recht gut gegangen, also wir mussten nicht wieder von vorne anfangen
43		oder so. Eh mit Rückwärtsstart, Vorwärtsstart, Ausdrehen, Unterlaufen, diese
44		Sachen sind noch nicht ganz sattelfest gewesen. Aber so, dass es ein
45		erfolgreicher Nachmittag gewesen ist, es war nur ein Nachmittag.
46	M	Super ja, danke vielmals. Jetzt möchte ich eigentlich konkrete Fragen stellen
47		auch zu diesem Kurs aber auch allgemein wie du das erlebt hast in deiner
48		Tätigkeit als Fluglehrer auch. Jetzt zur ersten Frage, hast du persönlich schon
49		konkrete Verbesserungen bei Jugendlichen bezüglich der
50		Emotionsregulierung während so einem Gleitschirmgrundkurs im
51		Jugendheim beobachten können?
52	F	Die Emotion selber eigentlich weniger. Es ist mehr anhand des Fliegens sich
53		parat machen, Selbstständigkeit, dass man hat aufzeigen können, wo
54		Probleme sind, ich hatte mal ein Beispiel, bei Einem war es ganz klassisch,
55		als ein Durcheinander in den Leinen war, konzentrierte er sich auf die Leinen
56		aber eigentlich vergessen, dass er die Traggurte in seinen Händen hat und
57		dass der auch eine wichtige Rolle spielt und also einfach die Übersicht, er ist
58		mehr fokussiert gewesen auf einen Punkt und bei einem Anderen, konnte
59		man das als Beispiel brauchen Transfer in den Alltag, man ist manchmal nur
60		auf etwas fokussiert und vergisst das rund herum das hat auch einen
61		Zusammenhang. Bei einem anderen war es so, dass er sofort gesagt hat, Andi
62		komm und hilf mir, ich weiss nicht wie mich befestigen, und ich habe ihm
63		dann einfach gesagt, ich lasse dich stehen, du machst selber, du darfst es

64	<u>S. 3</u>	falsch machen, aber ich möchte sehen, dass du es probierst. Und dann immer
65		wieder, ich komme nicht mehr weiter, und ich habe dann immer wieder
66		gesagt, mach weiter, ich komme erst, wenn du es irgendwie schlussendlich
67		angemacht hast, und schlussendlich ist er dort gestanden und hat sich korrekt
68		angemacht, Bremsen richtig in den Finger, nichts verwickelt, Tragegurte
69		waren richtig in den Händen, sind mit A-Gurten, tip top, es hat alles
70		gestimmt, er war einfach zu faul zum denken kann man so sagen, hat es sich
71		vielleicht auch nicht zugetraut, wobei aus der Erfahrung ist bei ihm eher
72		Bequemlichkeit, oder ein Reflex, zuerst einmal fragen und zuerst einmal
73		rufen und das soll jemand anderes machen. Das war auch wieder ein gutes
74		Beispiel auch zum Zeigen wie viel er kann, weil er konnte es super, aber er
75		wollte eigentlich schon auf zehn Prozent des Weges abbrechen und Hilfe
76		beanspruchen. Das sind mehr diese Sachen und dort daraus um aufzuzeigen
77		gibt es vielleicht dann schon irgendwo ein Verständnis oder vielleicht einmal
78		ein Aha und das wirkt sich dann sicher auf die emotionale
79		Selbstbeherrschung oder vielleicht nicht ein Beherrschen, es ist vielleicht
80		mehr eine Einsicht und durch das kommt es gar nicht soweit, ja. Oder was
81		auch ganz klassisch war und das ist eigentlich sehr oft üblich, wenn es ein
82		Durcheinander gibt hängt es damit zusammen, dass vorher in ihrem Ablauf
83		etwas nicht gut war, weil es gibt nicht von Natur aus einfach ein
84		Durcheinander, oder eine Unordnung. Das hat mit einer Handlung, mit einer
85		unbedachten Handlung oder mit einer bewussten gleichgültigen Handlung,
86		zum Beispiel mal im Frust einfach die Tragegurte fortrühren, dann fällt er in
87		die Leine und dann haben wir ein Durcheinander und ihnen aufzuzeigen, es
88		ist niemand anderes Schuld. Das ist nicht möglich, der Schirm ist nicht selber
89		aktiv und macht etwas extra um Leid zu werken etwas, sondern es ist die
90		Folge von ihrem Handeln und das ist auch wieder etwas, Verantwortung
91		übernehmen für sein eigenes Handeln, sich bewusst sein, was man überhaupt
92		macht. Das ist eigentlich über all die Jahre sind das eigentlich die zentralen
93		Sachen und eigentlich das Fliegen an und für sich ist sekundär, es ist das plus,
94		das war eigentlich fast noch ein wenig zuvorderst, das war bei diesen
95		Jugendlichen jetzt nicht so ein Fall, aber Selbstwert, sich etwas zuzutrauen,
96		zu merken, dass sie Fortschritte erzielen können, dass sie so etwas huh, wo
97		man denkt, ou fliegen, nein das ist schwierig, dass sie das können. Zutrauen
98		zu ihren Fähigkeiten, Selbstvertrauen, ja.
99	M	Und wie du jetzt gesagt hast, wenn ich mich erinnere, also wie durch das
100		Erkennen von was für Konsequenzen in den Handlungen eigentlich auch

101	<u>S. 4</u>	Emotionen haben können, eigentlich wie auch als Ziel das zu erkennen, eben
102		die emotionalen Auswirkungen, oder. Habe ich das richtig verstanden?
103	F	Ja das zu erkennen und es ist so ein wenig wie eine konzentrierte Form, im
104		Prinzip sind nur sie, der Schirm und die Gegebenheiten Wind, Wetter oder
105		der Hang und im Alltag ist halt sehr oft noch jemand, da sind auch andere
106		Personen hier aber im Alltag sind es noch vielmehr, wo sie einander in die
107		Quere kommen. Das ist jetzt da weniger. Im höchsten Fall vom Schirm
108		auslegen und dann kommt man einander in die Quere, aber sonst eigentlich
109		nicht, daher ist es wie, sie sind so ein wenig isoliert mit ihrem Thema und sie
110		können eigentlich niemand anderem die Schuld geben. Es kann sie ja
111		niemand anderes stören in dem Sinn, ausser Wort und so, aber ehm.
112	M	Hast du vielleicht konkrete Erfahrungen auch gemacht mit Situationen jetzt
113		zwischen den Jugendlichen vor zum Beispiel so einer Woche und nach so
114		einer Woche. Hast du schon erlebt, dass nach den Kursen zum Beispiel die
115		Jugendlichen auch sich mit ihren Gefühlen besser begegnen konnten und sich
116		vielleicht einfühlsamer verhalten konnten?
117	F	Ja also was man stark merkt, dass sie während dem Kurs zumindest, es gibt
118		so wie, ganz am Anfang nicht, aber wenn es so richtig Höhenflüge geht, dann
119		geht es um Angst, Angst überwinden, Respekt, Unsicherheit, dass sie da
120		eigentlich, oftmals das kindische, darüber lachen, merken den Ernst der Lage
121		und dass sie einfühlsam sind und probieren einander ein Tipp zu geben.
122		Weisst du mir ist es auch so ergangen, ich habe einfach nicht daran gedacht,
123		du musst einfach am Anfang nicht zu viel studieren, musst es einfach machen
124		und dann ist es vorbei. Dass sie anfangen aufeinander einzugehen, ehm, bis
125		dahin, dass sie effektiv dort sitzen, eigentlich parat und sie können, ihre
126		Beine reagieren einfach nicht und sie können sich ausdrücken, vermutlich das
127		erste Mal seit langem öffentlich, ich kann nicht, ich habe Angst. Und ich
128		möchte, aber meine Beine gehen nicht zum Beispiel, das habe ich ein
129		einziges Mal extrem erlebt, die Beine einfach schlapp geworden und er ist
130		immer wieder zusammengesackt und er hat sich eigentlich darüber aufgeregt,
131		weil er doch gehen wollte. Ja, das ist eh, ja. Dort muss man dann auch immer,
132		es ist dann schwierig manchmal abzuschätzen, ja wie weit geht man, oder eh,
133		wie weit pusht, bei uns ist es jetzt so, dass ein Höhenflug in dem Sinn
134		niemand machen muss, die Erfahrung zeigt aber, dass die die gesagt haben,
135		nein sie tun sicher nicht, dass sie spätestens nach dem Grundkurs, also
136		Übungshangflügli, dass die dann eigentlich doch gehen möchten. Es ist so
137		wie sie hätten es sich am Anfang nicht vorstellen können, riesen Respekt, und

138	<u>S. 5</u>	merken aber doch es ist kontrollierbar. Ich hatte Erfolg am Übungshang. Ich
139		bin vorwärts gekommen und das schaffe ich <b>11:10</b>
140		<b>Ab 12:15</b> Aber dann hat er immer die Sicherheit gehabt, er hat es gesehen
141		optisch, da hat er sich eingestehen können, da bin ich nie hoch, und am
142		Startplatz vor dem Höhenflug hat er sofort gesehen, ich bin hoch, und nur
143		schon zum hinlaufen dort, nur schon ein wenig das Tal hinunterzulaufen, das
144		ist für den schon zu viel gewesen, das war wirklich einer mit einer stärkeren
145		Höhenangst, wo selbst beim Wandern, wenn es ein wenig im steilen ist,
146		schon Herzklopfen hatte und „tatterig“ wurde. Dann bei andern ist es so, dass
147		sie sich, vor allem die Angst da ist, dass sie es sich nicht zutrauen und dann
148		aber im Verlauf des Grundkurses merken, doch, es geht. Es gibt ein paar
149		wenige, die nicht Angst hatten, wo aber wir Angst hatten und einfach so
150		unsicher waren ob es klappt, wo wir einfach gesagt haben, nein es ist zu
152		unsicher. Ich sage ihnen jeweils, in erster Linie muss ich sicher sein, dass ihr
153		es könnt, nicht ihr unbedingt. Ich muss es verantworten.
154	M	Ja jetzt habe ich noch eine weitere Frage. Denkst du das Gleitschirmfliegen,
155		kann das ein Mittel sein zur Verbesserung des emotionalen Selbstkonzepts?
156	F	Ja, Nein, aber was ich vorher noch sagen wollte, der Unterschied zwischen
157		vorher und nachher, einfach Angst überwinden, Herzklopfen. Sie haben sich
158		dann gerade so entschieden sie machen den Höhenflug, nachher sind sie
159		gelandet, das war bei denen überwältigend manchmal, das Jauchzen und
160		diese Freude und das ist das geilste und das ist besser als Kiffen und alles was
161		sie schon ausprobiert haben und ja, wo sehr überschwänglich sind, und dann
162		eigentlich möglichst nicht mehr aufhören möchten, aber das muss nicht
163		heissen das es immer so bleibt, das kann dann auch wieder sein, dass die eben
164		im emotionalen, eben, je nach Phase, die sie haben, ja nein heute scheisst es
165		mich eigentlich grad an, heute will ich nicht und ich finde es eigentlich schon
166		cool, aber eh, es scheisst mich jetzt gerade an. Also aber, wir haben einfach,
167		oder es gibt einfach zwischendurch so Jugendliche wo emotional starke
168		Schwankungen haben, bis vielleicht ein wenig depressive Ansätze, oder ein
169		paar wissen wir auch, die haben Medikamente und es gibt dann andere
170		Medikamente, wo die emotionalen Schwankungen ein wenig ausgleichen
171		sollten. Das ist manchmal immer auch ein Kampf mit der Kontrolle und dann
172		weiss man, das ist nicht immer ganz gleich und ja ein paar haben auch erlebt,
173		dass sie sich einfach gehen lassen können, es spielt eigentlich gar nicht so
174		eine Rolle, ob jetzt heute Abend oder Morgen anders. Ja. Was schon ist, sich
175		zu konzentrieren vor dem Flug, eben seine Emotionen im Griff haben, die



176	<u>S. 6</u>	Ernsthaftigkeit zu erkennen, das ist halt etwas, wo ich sie immer wieder
177		darauf raufhebe, wo ich von ihnen fordere, wo ich sage, und sonst musst du
178		einfach aussetzen, kannst nicht, aber ob sie es, ich denke anhand vom
179		Gleitschirmfliegen ist es ihnen logischer und natürlicher, dass es Bereiche
180		gibt im Leben, wo sie sich unter Kontrolle haben müssen und ihre Emotionen
181		im Griff, aber den Transfer in den Alltag, ja warum muss ich eigentlich, ja im
182		Alltag ist es nicht unbedingt so offensichtlich, dass man das eigentlich ja
183		müsste, warum auch, es ist ja nicht so schlimm. Aber immerhin, ja. Sie haben
184		sich schon einmal gemerkt, dass an so einem Punkt, dass es vielleicht doch
185		noch wichtig wäre.
186	M	Ja, das ist so, Wieso, die Frage vom Wieso
187	F	Ja wieso muss man die im Griff haben, man kann es „la tschädärä“ und man
188		kann auch heute die Schuld geben, ich bin heute nicht gut drauf. Ich bin halt
189		so, musst mich halt so akzeptieren wie ich bin und all diese Sachen
190	M	Die Überlegung ist vielleicht ein wenig, wie, ob man es eben gut einordnen
191		kann und wie zu seinen Gunsten wie auch gebrauchen, nutzen ja. Zum
192		Vorteil vor Person.
193	F	Also es gibt ein paar Jungs, die wissen, wenn sie die Medikamente nicht
194		nehmen sind sie „aufgebraustert“ oder aggressiver und zum Beispiel gerade
195		heute sind sie an diesem Turnier oder, sich am Morgen sträuben, das zu
196		nehmen, nein zum Spielen möchte ich es nicht, dann bin ich mehr gepusht
197		oder. Dann sage ich, ja, das Ritalin macht nicht so einen Unterschied, oder.
198		Aber es gibt dann andere wo dann mehr eben so ein wenig die emotionalen
199		Schwankungen und so, das macht je nach dem ein Unterschied. Wenn sie es
200		heute nicht nehmen für heute, dann vermutlich merkt man nicht einmal
201		etwas, vielleicht Morgen oder so. Dass es so ein wenig ein Spiegel gibt im
202		Blut.
203	M	Ehm, Jetzt wollte ich eigentlich diesen Bezug noch einmal zum Schluss
204		machen zum Gleitschirm, also dort wissen wir ja als Wagnissport,
205		Fehlentscheidungen können eine Person eigentlich auch in Gefahr bringen
206		und physisch bedrohen, denkst du vielleicht eben genau darum, weil
207		Gleitschirm diese klaren Bewegungsabfolgen braucht eigentlich in
208		Situationen, wenn es anders gemacht wird eben kann es gefährlich werden,
209		dass eigentlich wie die Ausübung von dem Sport so vielleicht eben einem
210		helfen kann so wie ich vorher gesagt habe, Emotionen erkennen und dann
211		auch wie einordnen können, ja wie in Relation stellen.
212	F	Ja. Also eben, von aussen sieht das Fliegen so gefährlich aus, und viele

213	<u>S. 7</u>	sagen, uh das würde ich nie machen, aber Velofahren ist jeweils kein
214		Problem. Ich finde gerade mit so Jugendlichen unterwegs mit dem Velo finde
215		ich manchmal haarsträubend. Es ist nicht kontrollierbar, sei es im Verkehr
216		auf der Strasse oder einmal eine Bergstrasse runterfahren. Geschwindigkeit
217		einschätzen, Kurve, das ist nicht eine normale saubere Strasse, das ist
218		vielleicht eine Grienstrasse und in der Kurve kannst du nicht im gleichen
219		Tempo. Da sind auch schon ein paar drüber hinaus oder so. Das denke ich
220		schon, beim Fliegen hat man so das Gefühl, ja es ist so wahnsinnig etwas
221		gefährliches und es gibt einen Respekt und das ist gut, aber ich denke jetzt,
222		ja, wenn ich gehe mit ihnen, schätze ich sicher einmal die Wetterverhältnisse
223		und die Bedingungen sauber ab. Da weiss ich von dem her, da ist mal keine
224		Gefahr da und der Schirm fliegt ja von alleine in dem Sinn. Da kann man das
225		Risiko extrem minimieren. Aber für den Jugendlichen und auch für das
226		Umfeld ist das natürlich immer noch etwas gefährliches und du machst das
227		und es hat von dem her auch so ein wenig ein Heldencharakter oder, ich habe
228		das geschafft. Es ist von dem her etwas Ideals, eben mit einer Gruppe
229		Jugendlichen den Berg hinunterfahren, so ein wenig downhillmässig, nicht
230		gerade Kiesstrasse, ja das finde ich jetzt persönlich viel gefährlicher, das ist
231		nicht kontrollierbar, du kannst niemandem sagen stopp, der hört sowieso
232		nichts. Und beim Fliegen habe ich sie eins zu eins, ich habe sie am Funk, es
233		kommt einer nach dem anderen. Ja eben und der Respekt ist grösser und sie
234		haben das Gefühl, boah es ist eigentlich schon noch etwas krasses und
235		gefährliches und sind sich natürlich mehr bewusst, hei jetzt muss ich mich
236		zusammennehmen, konzentrieren. Und beim Velofahren, ja ich fahre Velo
237		schon seit ich drei bin. Was willst du mir sagen.
238	M	Herzlichen Dank
		<u>2.</u>
1	F	Das Internat hat früher klassisches Jugendheim geheissen, weil Heim
2		eigentlich ein Wort für ein zu Hause sein soll und Internat ist für internieren.
3		Jugendheim wäre eigentlich der schönere Name, aber die Leute wollen alle
4		ein Internat, gut dann sind wir das. Wir haben Jugendliche, die von
5		Sozialdiensten kommen, von Schulen, die aus der Schule rausgeschmissen
6		werden, von Jugendgericht jetzt neu seit Januar vom KESP Kinder-
7		Erwachsenenschutzbehörde, da gibt es verschiedene Wege, sicher, dann gibt
8		es Jugendliche wo sozial verwahrlost sind bis überbehütet, schulisch sehr
9		schlecht „hindedri“, eh, zum Teil nicht in die Schule gegangen, zum Teil
10		zwar in die Schule gegangen kein Problem, aber sonst rundherum kriminell

11	<u>S. 8</u>	geworden, in kleinen Gruppen gewesen, solche, die absolut keine Erfahrung
12		haben mit Drogen, ein paar, die Erfahrungen haben mit Drogen, zumindest
13		mit Marihuana. Von zehn bis und mit Lehre haben sie die Möglichkeit zu
14		bleiben, der ganze Bereich, von intelligenzmässig sehr schwachen, die eine
15		insoz- Lehre, also von der IV- gestützte Ausbildung machen bis solche, wo
16		normale Lehrstellen, lesen, lehren machen. Das ist eigentlich der ganze
17		Bereich.

## Anhang E: Kategorienbildung Interview

S.	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2	53-54	Probleme kommen klar zum Vorschein	Probleme sichtbar	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
2	59-60	Fokus nur auf einen Punkt, Vergessen von Rundherum	Zu Zentralisierter Fokus	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
2/3	62-68	Ich weiss nicht wie befestigen- Ich lasse dich stehen, du machst selber schlussendlich korrekt angemacht	Sich selber überlassen kann Eigenständigkeit fördern	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
3	79-80	Nicht emotionale Selbstbeherrschung, mehr eine Einsicht	Emotionale Einsichten	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
3	83-85	Nicht von Natur aus Durcheinander- Folge von Handlung, niemand anderes ist Schuld	Unordnung Folge des eigenen Handelns	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
3	90-92	Verantwortung übernehmen für sein eigenes Handeln, bewusst sein, was man macht	Bewusste Verantwortung für eigenes Handeln	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
3	93	Fliegen an und für sich sekundär	Gleitschirmfliegen sekundär	<b>K3: Gleitschirm als Mittel zur Erziehung</b>
3	95-96	Selbstwert, sich etwas zutrauen, merken, dass Fortschritte erzielt werden	Selbstwert und sich etwas zutrauen durch Fortschritt	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
4	104-110	Nur sie, der Schirm und die Gegebenheiten Wind, Wetter oder der Hang, ein wenig isoliert mit ihrem Thema, können niemand anderem Schuld geben	Klarer Fokus auf Gleitschirm, klare Eigenverantwortung	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
4	118-124	Während dem Kurs, wenn Richtung Höhenflüge, geht es um Angst, Angst überwinden, Respekt, Unsicherheit, einfühlsam, einander Tipps geben, anfangen aufeinander einzugehen	Angst überwinden, Respekt, Unsicherheit, Kooperation bei Höhenflügen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
4	120	Oftmals das kindische, darüber lachen	Bewältigungsstrategie mit Emotionen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
4	126-127	Sich ausdrücken, Ich kann nicht, ich habe Angst.	Die Emotionen klar ausdrücken	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
4	129-131	Beine schlapp geworden, zusammengesackt, Jugendlicher hat sich darüber aufgeregt, obwohl er eigentlich gehen wollte	Physiologische Reaktion der Emotion	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
4/5	137-138	Höhenflug am Anfang nicht vorstellbar, riesen Respekt, merken dann aber, dass es	Durch kennenlernen des Gleitschirmfliegen, erkennen, dass	<b>K1 + K2</b>

		kontrollierbar ist.	kontrollierbar	
5	138-139	Ich bin vorwärts gekommen, das schaffe ich	Zuversicht aufbauen	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
5	147-148	Angst, sich nicht zutrauen, im Verlauf des Kurses merken, dass es geht.	Durch kennenlernen des Gleitschirmfliegen, erkennen, dass kontrollierbar	<b>K1 + K2</b>
5	156-161	Unterschied vorher nachher, Angst überwinden, überwältigende Freude, überschwänglich	Von „negativen“ Emotionen zu „positiven“ Emotionen vor und nach ersten Flügen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
5	164-165	Je nach Phase, heute scheisst es mich eigentlich grad an	Unterschiedliche Motivation für das Gleitschirmfliegen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
5	167-168	Zwischendurch Jugendliche emotional starke Schwankungen, depressive Ansätze	Jugendliche mit depressiven Ansätzen	<b>K1.1 Emotionale Einflüsse Allgemein</b>
5	170	Medikamente, die emotionale Schwankungen ausgleichen	Medikamente gleichen emotionale Schwankungen aus	<b>K1.1 Emotionale Einflüsse Allgemein</b>
5/6	174-176	Sich konzentrieren vor dem Flug, Ernsthaftigkeit erkennen	Ernsthaftigkeit des Gleitschirmfliegens erkennen	<b>K2: Handlungsrelevanz beim Gleitschirmfliegen</b>
5	175	(sich konzentrieren vor dem Flug,) <i>eben</i> Emotionen im Griff haben	Emotionen regulieren	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
6	179-181	Anhand vom Gleitschirmfliegen ist es ihnen logischer und natürlicher, dass Bereiche im Leben gibt, wo sie sich unter Kontrolle haben müssen und ihre Emotionen im Griff	Erkennen der Notwendigkeit der Kontrolle von Emotionen beim Gleitschirmfliegen	<b>K1 + K2</b>
6	181-183	Transfer in Alltag, warum muss ich eigentlich, nicht unbedingt so offensichtlich, nicht so schlimm (sich unter Kontrolle haben)	Erkennen der Relativierung des „sich unter Kontrolle haben“ im Alltag	<b>K1.1 Emotionale Einflüsse Allgemein</b>
6	183-185	Sie haben schon einmal gemerkt, dass es noch wichtig wäre an so einem Punkt (sich unter Kontrolle haben)	Erkennen der Notwendigkeit der Kontrolle von Emotionen beim Gleitschirmfliegen	<b>K1 + K2</b>
6	187-189	Wieso muss man die im Griff haben? Man kann auch „heute“ die Schuld geben, ich bin halt so	Erkennen der Relativierung des „sich unter Kontrolle haben“ im Alltag	<b>K1.1 Emotionale Einflüsse Allgemein</b>
7	227-230	Gleitschirmfliegen Heldencharakter, obwohl ich persönlich Velo fahren als gefährlicher empfinde	Grosser Respekt vom Gleitschirmfliegen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>

7	233-235	Respekt grösser, Gefühl, dass es etwas krasses ist und gefährlich	Grosser Respekt vom Gleitschirmfliegen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>
7	235-236	Hier muss ich mich zusammennehmen, konzentrieren.	Grosser Respekt vom Gleitschirmfliegen	<b>K1 Emotionale Einflüsse beim Gleitschirmfliegen</b>

## **Danksagung**

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei André Gogoll und Eric Jeisy für ihre unterstützende Betreuung dieser Masterarbeit bedanken. Ich danke ganz herzlich auch dem Fluglehrer und seinen Schülern für die Mitarbeit bei diesem Masterarbeitsprojekt. Zudem danke ich meiner Mutter Christine Widmer für das Gegenlesen dieser Arbeit.

## **Persönliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen in der Arbeit, die ich sinngemäss oder wörtlich aus Veröffentlichungen oder aus anderweitig fremden Quellen entnommen habe, sind in der Arbeit als solche gekennzeichnet.

Bern, 2.9.2015

Unterschrift:

## **Urheberrechtserklärung**

Der Unterzeichnende anerkennt mit dieser Unterschrift, dass die vorliegende Masterarbeit ein Bestandteil der Ausbildung, Einheit Bewegungs- und Sportwissenschaften der Universität Freiburg ist. Er überträgt deshalb sämtliche Urhebernutzungsrechte (dies beinhaltet insbesondere das Recht zur kommerzieller oder unentgeltlicher Nutzung sowie das Recht zur Veröffentlichung) an die Universität Freiburg.

Dieses Recht darf die Universität Freiburg nur im Einverständnis mit dem Unterzeichnenden auf Dritte übertragen.

Es entstehen aus dieser Regelung keine finanziellen Ansprüche des Unterzeichnenden.

Bern, 2.9.2015

Unterschrift: